



Catarina Ascensão Mercado das Explicações: A emergência de um
Nascimento Rodrigues terceiro setor educativo



Catarina Ascensão
Nascimento Rodrigues **Mercado das Explicações: A emergência de um terceiro setor educativo**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “*Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*” (PTDC/CPE-CED/104674/2008).



Ao Pedro e ao Rui pelo apoio incondicional.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rui Armando Gomes Santiago
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Jorge Adelino Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Difícil tarefa a de agradecer a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

O meu primeiro agradecimento vai para o meu orientador, Professor Doutor Jorge Adelino Costa, pelo voto de confiança , constante apoio e paciência inesgotável.

Ao Professor Doutor António Neto-Mendes, gostaria de agradecer o apoio e a possibilidade de participar no *Projeto Xplika Internacional*.

Aos diretores dos centros de explicações, o meu muito obrigada pela preciosa colaboração.

À minha companheira de Mestrado Andreia Gouveia, o meu muito obrigada pelo apoio e partilha.

palavras-chave

Mercado das explicações; Terceiro setor educativo; Centros de explicações; Centros de aprendizagem; Lisboa

resumo

O negócio privado das explicações é um fenómeno que já não pode ser ignorado, quer pela sua dimensão, quer pelos impactos que produz. Neste contexto, conscientes das limitações do presente trabalho, procurámos contribuir para a sistematização do conhecimento deste fenómeno que tem vindo a emergir como um terceiro setor educativo. Assim, procurámos enquadrar, sucintamente, a produção e a regulação da política educativa, do ponto de vista da centralidade do Estado e do Mercado, num quadro de globalização fortemente marcado pelo ideal neoliberal. Posteriormente, propusemo-nos enquadrar as explicações enquanto fenómeno mundial em expansão, procurando sistematizar o conhecimento sobre os aspetos mais relevantes da atividade, dedicando um espaço próprio para apresentar o fenómeno em Portugal.

Neste sentido recorremos à metodologia de estudo de casos múltiplos, procurando encontrar evidências que nos permitam compreender se esta atividade, nos quatro centros estudados em Lisboa, segue uma tendência internacional que ultrapassa o tradicional conceito de explicações, evidenciando, nalguns casos, uma aproximação aos “centros de aprendizagem” com a disponibilização de propostas personalizadas de serviços educativos, numa oferta empresarial distinta e em expansão. A realização deste estudo colocou-nos perante a afirmação de um conjunto de questões e preocupações óbvias de carácter social, político, económico, ético, de justiça e equidade, que têm vindo a ser identificadas nacional e internacionalmente e que devem merecer, por parte dos decisores políticos, especial atenção. Neste quadro, porque as respostas políticas são distintas de país para país, os decisores políticos devem reconhecer e avaliar o contexto em que as explicações se desenvolvem, procurando encorajar e/ou desencorajar algumas das dimensões existentes, considerando, respetivamente, o conjunto de impactos positivos e negativos associados.

keywords

Private tutoring markets, Third education sector, private tutoring business; Learning centers; Lisbon

abstract

The private tutoring business is a phenomenon that can't be ignored, either by the size or by the impact it produces. In this context, aware of the limitations of this study, we sought to contribute to the systematization of knowledge of this phenomenon that has emerged as a third educational sector. So, we tried to fit briefly the production and regulation of education policy from the point of view of the centrality of the state and the market, in a context of globalization strongly marked by neoliberal ideal. Later, we decided to frame private tutoring as an expanding global phenomenon, trying to systematize the most relevant aspects of this activity, dedicating some space to exhibit the phenomenon in Portugal.

In this empirical work, we used the methodology of multiple case study, seeking evidence that would allow us to understand whether this activity, in the four centers studied in Lisbon, follows an international trend that goes beyond the traditional concept of private tutoring, approaching, in some cases, the learning centers concept, with the provision of educational services customized proposals, offering a distinctive and growing business.

This study has placed before us the statement of a set of obvious questions and concerns of social, political, economic, ethical, justice and equity, which have been identified nationally and internationally, which deserve, by the policy makers, special attention. In this framework, because the policy responses are distinct from country to country, policy makers must recognize and evaluate the context in which the private tutoring occur, seeking to encourage or discourage some of the existing dimensions, considering, respectively, the set of positive and negatives impacts.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Tema e sua justificação | 1 |
| Objetivos de investigação | 3 |
| Metodologia de investigação..... | 4 |
| Estrutura do trabalho | 6 |
| Capítulo I - Política educativa em tempos de globalização | 8 |
| A centralidade do Estado e do mercado na produção de políticas públicas | 8 |
| A política pública educativa..... | 10 |
| Capítulo II - Explicações, um fenómeno a nível mundial..... | 15 |
| As explicações: um sistema educativo na sombra ou a sombra de um sistema educativo | 15 |
| A prevalência da “educação na sombra” na europa: caraterísticas padrão | 17 |
| Variações do fenómeno na atualidade: um novo paradigma | 18 |
| Intensidade | 19 |
| Formas e modos de oferta | 19 |
| Disciplinas..... | 20 |
| Intervenientes: a oferta e a procura | 21 |
| Razões da procura das explicações | 25 |
| Impactos das explicações..... | 25 |
| As explicações em Portugal | 29 |
| Regulação da atividade (explicadores e centros) | 32 |
| Capítulo III – Metodologia e contexto de investigação..... | 35 |
| O processo de investigação empírica..... | 35 |
| O estudo de caso como método de pesquisa | 37 |

| | |
|--|----|
| A recolha e o tratamento da informação..... | 40 |
| A entrevista | 41 |
| Pesquisa na Internet | 43 |
| Documentos internos | 43 |
| Breve caracterização do contexto do estudo | 44 |
| A cidade de Lisboa | 44 |
| A população estudantil..... | 45 |
| Capítulo IV - Apresentação de resultados | 49 |
| Os centros de explicações em análise..... | 49 |
| Caraterização genérica..... | 49 |
| Frequência das explicações por parte dos alunos..... | 60 |
| Anúncio dos serviços prestados | 62 |
| Informação disponibilizada nos sites oficiais das empresas..... | 63 |
| Os diretores dos centros..... | 64 |
| Caraterização da procura de serviços educativos: a perceção dos diretores..... | 70 |
| Considerações finais | 77 |
| Bibliografia | 86 |
| Anexos..... | 93 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Intensidade das explicações no 12.º ano em quatro escolas secundárias, Portugal..... | 31 |
| Tabela 2- Alunos matriculados no concelho de Lisboa (2010)..... | 45 |
| Tabela 3 - Estabelecimentos de ensino no concelho Lisboa, excluindo o ensino pré- escolar (2010) | 46 |
| Tabela 4 - Caraterização do responsável pelo centro de explicações | 64 |
| Tabela 5 - Caraterização da ocupação profissional dos responsáveis pelos centros ... | 67 |
| Tabela 6 - Razões da escolha do centro..... | 71 |
| Tabela 7 - Motivos da procura de explicações pelos alunos | 72 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Oferta de explicações..... | 46 |
| Gráfico 2 - Percentagem de recursos humanos por regime contratual | 69 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Caraterização global dos 4 centros de explicações em estudo | 49 |
|---|----|

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1 - Grelha de recolha de dados..... | 93 |
| Anexo 2 - Guião da entrevista | 95 |
| Anexo 3 - Grelha de análise vertical das entrevistas..... | 98 |
| Anexo 4 - Grelha de análise transversal das entrevistas | 105 |
| Anexo 5 -Grelha entrevista diretor centro L1..... | 110 |
| Anexo 6 - Grelha entrevista diretor centro L2..... | 118 |
| Anexo 7 - Grelha entrevista diretor centro L3..... | 129 |
| Anexo 8 - Grelha entrevista diretor centro L4..... | 139 |
| Anexo 9 - Grelha de análise dos sites oficiais das empresas na internet | 151 |

INTRODUÇÃO

Tema e sua justificação

O modelo político e económico de matriz neoliberal, que emergiu sobretudo nos países mais industrializados, em finais da década de 70 do século XX, veio impor-se de forma progressiva e hegemónica no que Paraskeva (2010, p. 19) considera ser “um impacto devastador no âmbito das políticas sociais, nas quais a educação pública não se tem constituído como excepção”.

Num quadro de crise de governabilidade do Estado, fruto de uma “poderosa revolução política, económica, ideológica e cultural capitalista” (Paraskeva, 2010, p. 19), o estado social deu lugar a um estado orientado para o capitalismo e para a livre concorrência do mercado, passando a assumir um papel menos intervencionista, mais regulador, em que o cidadão é visto como um consumidor de serviços ou “cliente” (Nordensvärd, 2011; Silva, 2009, p. 28).

É neste contexto de economia de mercado, globalizado à escala mundial, que o “estado regulador” se assume como supervisor e facilitador da produção e distribuição de bens e serviços públicos por parte de terceiros, em vez de o realizar diretamente, numa “visão utópica de um mercado perfeito” (Ball, 2005, p. 201), visto como mais eficiente, mais produtivo, mais responsável, menos burocrático e mais flexível.

Segundo vários autores (Aurini & Davies, 2005; Ball & Youdell, 2008; Bray, 2011; Costa et. al, 2008b; Tooley, 2002), decorrente da transformação do papel do estado e da educação, um pouco por todo o mundo, tem-se registado um crescimento exponencial de um mercado constituído por empresas privadas que, não fornecendo diretamente todo o serviço educativo, prestam uma multiplicidade de serviços em áreas que, para além de outros impactos económicos e sociais, “podem influenciar a dinâmica do ensino-

aprendizagem nas escolas formais” (Bray, 2008, p. 17), e cujos custos são assumidos por inteiro pelas famílias, como é o caso das explicações.

Este fenómeno, descrito por Bray (2008, p. 11) como um “sistema na sombra”, não representando uma novidade para os agentes do sistema educativo, tem sido identificado em vários países à escala global, sem que lhe seja prestada grande atenção por parte dos decisores políticos. Em alguns países o fenómeno é ignorado, noutros é fortemente controlado e regulado, sendo certo que os fatores que determinam o crescimento emergente desta atividade (procura/oferta), a diferentes níveis (macro e micro), são distintos entre países devendo ser devidamente equacionados (Dang & Rogers, 2008, pp.166-169).

Deste modo, num contexto globalizado em que o “explicador doméstico” tradicional (Silveirinha, 2007) dá lugar a uma oferta empresarial variada de apoio à família (Costa et. al, 2008a, p. 35), e num período em que um pouco por todo o mundo algumas formas de privatização estão a ser introduzidas nos sistemas públicos de ensino (Ball & Youdell, 2008, p. 8), importa identificar estas transformações em Portugal- colocando em evidência o modo como este fenómeno se articula estruturalmente com o sistema formal de ensino e com “uma certa fragilidade, omissão ou cumplicidade do Estado” (Antunes & Sá, 2010, p. 155) - e compreender se essas mudanças refletem uma nova realidade educativa, cada vez mais orientada para os princípios de mercado.

Sobre este fenómeno, são vários os autores que nos alertam para uma realidade complexa, destacando-se Mark Bray (2011) que, num trabalho recente realizado para a Comissão Europeia, intitulado “The Challenge of Shadow Education”, apresenta as principais conclusões da investigação europeia e internacional sobre o mercado das explicações, evidenciando a necessidade de se obterem mais dados para caracterizar o fenómeno.

Em sede de relatório, Bray (ibidem, p. 17) recomenda que os investigadores prestem maior atenção ao fenómeno, no sentido de se obter uma base mais sólida de evidência que permita compreender o fenómeno em toda a sua extensão, argumentando que a investigação realizada provém de fontes diversas, com abordagens e objetivos metodológicos distintos, sendo necessário identificar as respetivas limitações.

Neste enquadramento, e porque o estudo deste fenómeno se encontra na agenda de investigação do Departamento de Educação, da Universidade de Aveiro (Costa et. al, 2008)¹, propomo-nos participar e contribuir, ainda que de forma bastante modesta, para a sistematização deste conhecimento através da realização deste trabalho que se insere no “*Projecto Xplica Internacional - análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*”

Em consequência, considerando as cinco cidades definidas para desenvolvimento do projeto, nomeadamente Brasília, Lisboa, Maputo, Seul e Ottawa, e considerando as nossas limitações, no que diz respeito ao tempo de investigação e aos custos de deslocação, optamos por realizar o nosso estudo na cidade de Lisboa.

Em síntese, podemos afirmar que as principais razões que nos conduziram à escolha deste tema prendem-se com a sua atualidade, a sua pertinência e a nossa intenção em poder contribuir para o conhecimento sistematizado deste fenómeno.

Objetivos de investigação

Segundo Davies & Aurini (2006, p. 123) , a “*educação na sombra*” é uma indústria em transformação que se tem vindo a afirmar globalmente no que Dang & Rogers dizem ser a emergência de um terceiro grande sector educativo, surgindo em muitos países como um setor de educação paralelo que oferece aulas complementares a alunos que frequentam o sistema formal de ensino (2008, p. 161).

Num contexto de “naturalização” deste fenómeno empresarial, que se assume como uma oportunidade de negócio particularmente interessante para professores (Costa et. al, 2008, p. 55; Neto-Mendes, 2008) e não só, propomo-nos explorar a oferta privada de explicações, independentemente da natureza do negócio em que o empresário se envolveu, procurando evidências que nos permitam compreender se a atividade das explicações nos centros estudados segue uma tendência internacional que ultrapassa o tradicional conceito

¹ Desde 2000, ainda de forma exploratória; entre 2005 e 2008 através do “Projecto Xplica – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos”, projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e atualmente através do “Xplica Internacional - análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”.

de explicações indiciando a emergência de um terceiro setor educativo, paralelo ao sistema público de ensino (estatal e privado).

Deste modo, circunscrevemos o nosso campo de análise aos serviços prestados por empresas privadas que operam na cidade de Lisboa e que, para além de outros serviços educativos, anunciam na internet a oferta de explicações.

Nesse sentido, num primeiro momento procuramos identificar este tipo de oferta, com recurso à informação recolhida através do motor de busca Google e com base em informação anteriormente recolhida no âmbito do *“Projecto Xplica – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos”*. Posteriormente, procuramos contextualizar genericamente essa oferta e, por último, procuramos apresentar o caso de quatro empresas privadas, que operando em Lisboa, oferecem serviços educativos distintos e que acederam participar na nossa investigação.

Metodologia de investigação

“É provável que os métodos utilizados na investigação tragam mais dúvidas do que qualquer outra parte da investigação, porque há sempre uma gama de métodos disponíveis e, portanto há sempre alternativas aos métodos utilizados” (Hill & Hill, 2002, p. 354).

Ao tomarmos o nosso plano de investigação como um processo em evolução, uma vez que de acordo com o que nos propomos estudar, com a pergunta que decidimos colocar e com os dados que pretendemos recolher resulta o processo de investigação que já iniciámos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 107), reconhecemos na citação de Hill & Hill (2002) as nossas próprias preocupações.

Assim, neste trabalho, ao procurarmos contribuir para o conhecimento sistematizado do fenómeno das explicações, no âmbito do *“Projecto Xplica Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”*, não perdemos de vista o que Quivy & Campenhoudt (2003, p. 158) identificam como *“margem de manobra do investigador”*.

Nesse sentido, a localização e a acessibilidade ao campo de investigação e à fonte de dados, para além do tempo disponível para realização do trabalho de campo e de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003), foram condicionantes que identificámos à partida e que assumiram especial importância na seleção das quatro empresas que decidimos analisar, procurando evidências que nos permitam responder à seguinte pergunta de partida:

A oferta privada de serviços educativos, diretamente relacionada com o fenómeno das explicações, está a conduzir à emergência de um terceiro setor educativo, paralelo ao sistema público de ensino (estatal e privado)?

Com efeito, ao pretendermos caracterizar a oferta de empresas privadas que, disponibilizando informação na Internet, fornecem explicações ou outros serviços educativos, orientamos a nossa pesquisa tendo em conta as características de investigação qualitativa que se encaixam na abordagem utilizada nos estudos de casos múltiplos enquanto “método de pesquisa” (Yin, 2010).

Deste modo, este estudo de casos múltiplos desenvolveu-se a partir de dados obtidos diretamente do ambiente natural, com recurso a um conjunto flexível de técnicas que nos permitiram recolher informação diversificada, viabilizando o conhecimento e caracterização dos casos em análise (Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Lopes, 2011; Yin, 2010).

Assim, e seguindo Yin (1994, pp. 79-80), procurámos realizar a recolha de dados com recurso a várias fontes e técnicas, procurando evidências e informações que, em simultâneo e complementarmente, nos permitiram atingir o objetivo principal deste estudo, recorrendo à pesquisa na internet, à análise documental e à entrevista.

Os resultados obtidos e as análises realizadas surgem no decurso da apresentação do nosso estudo, em capítulo próprio.

Estrutura do trabalho

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, para além da introdução e das considerações finais.

Na introdução procuramos evidenciar a natureza geral da nossa investigação, centrando a nossa atenção na apresentação do tema em estudo, indicando as principais razões que o justificam. De seguida, ainda que de forma sumária, apresentaremos os objetivos da investigação, a metodologia adotada e a panorâmica dos capítulos que compõem o presente trabalho.

No primeiro capítulo, “Política educativa em tempos de globalização”, pretendemos, ainda que de forma bastante sucinta, contextualizar o papel do Estado e das lógicas de regulação que condicionam as políticas educativas, num quadro de globalização e de emergência de políticas neoliberais.

No segundo capítulo, “Explicações, um fenómeno a nível mundial”, procuramos enquadrar o fenómeno das explicações do ponto de vista teórico, seguindo de perto investigadores que a nível nacional e internacional se têm dedicado ao seu estudo. Deste modo, num primeiro momento, procuramos sistematizar os aspetos mais importantes da atividade, ao nível da oferta e da procura, relacionando-os com um conjunto de impactos académicos, socioeconómicos e políticos. Posteriormente, procuramos apresentar o fenómeno das explicações em Portugal, a partir de informação disponibilizada na literatura mais relevante que tem como objetivo principal de investigação este fenómeno.

No terceiro capítulo, “Metodologia e contexto de investigação”, propomo-nos descrever o processo de investigação empírica, enquadrando e justificando a nossa opção pelos procedimentos metodológicos adotados face ao tema em estudo. Seguidamente, no que diz respeito à recolha e tratamento da informação, apresentaremos os instrumentos de recolha de dados e as técnicas utilizadas na recolha desses mesmos dados, justificando as opções tomadas. Por último, apresentaremos uma breve caracterização do contexto em que o estudo foi realizado.

No quarto capítulo, “Os centros de explicações em análise”, apresentaremos o nosso estudo de casos múltiplos, procurando descrever os dados obtidos com vista a um melhor conhecimento e caracterização da oferta educativa proporcionada pelas quatro empresas em

estudo, bem como apresentar os resultados das entrevistas realizadas aos diretores dessas empresas, procurando evidências que nos permitam contribuir para o conhecimento do fenómeno em estudo.

Por último, nas “considerações finais”, propomo-nos resumir as principais conclusões obtidas na investigação, procurando realçar o seu contributo e limitações e propondo eventuais pistas de investigação futura.

CAPÍTULO I - POLÍTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A CENTRALIDADE DO ESTADO E DO MERCADO NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O século XX foi dominado por questões de natureza política e ideológica relacionadas com a natureza, poder, dimensão e campo de ação do Estado (Barroso, 2005). Se após a II Guerra Mundial assistimos a um crescente aumento das funções e da centralidade do Estado, é sobretudo a partir da década de 80 do século XX que “a problemática da reforma e da reestruturação [deste] constitui (...) um tema central do debate político” (Barroso, 2005, p. 726).

Segundo Silva (2009, p. 28), nos últimos trinta anos o Estado social, ou Estado de bem-estar, por várias ordens de razão - que se prendem sobretudo com “imperativos de ordem económica” e com a globalização - deu origem a um “Estado regulador” ou Estado neoliberal, acentuando a narrativa neoliberal que aponta a “supremacia do mercado como mecanismo alocador de recursos (eficiência) e também como gerador de justiça, igualdade, liberdade” (Moraes, 2002, p. 13).

Se, por um lado, o ideal neoliberal assenta na ideia de que o crescimento económico se encontra associado à mínima intervenção estatal (de que o tatcherismo e o reganismo são exemplos referência), por outro lado, o pressuposto de que o mau desempenho de alguns países se deve à excessiva intervenção do Estado no sistema económico também vinga, consolidando esta ideia (Mamede, 2009, p.176).

Neste contexto, começaram a surgir, de forma progressiva e hegemónica, um pouco por todo o mundo propostas alternativas de redução da intervenção do Estado nas políticas públicas, nomeadamente através da liberalização das economias nacionais e da abertura dos serviços públicos a novos atores e aos seus projetos (Robertson, 2011, p. 10), através de um processo global de integração económica pelo mercado, com fortes impactos culturais, económicos e políticos na sociedade e nos indivíduos que a compõem (Wolf, 2008, pp. 43-47).

A proclamação de que a economia não passa pelo Estado e a consequente emergência de políticas neoliberais, concretizadas através de processos de liberalização, (des)regulação, mercantilização e privatização, associada à crise de governabilidade do Estado permitiu, deste modo, que o mercado² passasse a assumir um papel central no desenvolvimento do sistema financeiro e económico dos países, numa clara subordinação da sociedade e das suas relações à lógica do mercado.

Deste modo, de acordo com a teoria económica, em condições de perfeita competição, os preços das mercadorias e a quantidade de bens e serviços disponíveis no mercado são determinados pela lei da oferta e da procura, em que compradores e vendedores, ou consumidores e fornecedores, fazem livremente a sua escolha (Neves, 2004, pp. 62-63) com base em características (preço, qualidade, disponibilidade, etc.) do produto/serviço que pretendem adquirir.

Neste mercado competitivo, em que o cidadão é visto como um consumidor de serviços ou “*cliente*” (Silva, 2009, p. 28), os valores públicos coletivos são substituídos por uma racionalidade económica que privilegia, entre outros, a defesa da propriedade privada, o individualismo, a escolha e a competição como princípios orientadores da política do estado, da governação económica e da vida quotidiana do cidadão (Barnett, 2010, p. 2).

Neste enquadramento, no que vulgarmente se entende por impactos ou efeitos da globalização, muitos destes argumentos têm vindo a ganhar maior visibilidade e relevância, sobretudo em resultado da “*actuação das organizações internacionais e supranacionais, enquanto lugares de definição e financiamento de políticas e orientações estratégicas*”(Afonso, 2008, p. 8), nomeadamente as que se encontram envolvidas na decisão política da economia global, como sejam a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Fougner, 2006, p. 176).

² Enquanto “mecanismo pelo qual compradores e vendedores interagem para determinar os preços e trocar bens ou serviços”(Samuelson & Nordhaus, 2005, p.26).

A este respeito, ainda que conscientes das importantes diferenças e variações que existem sobre o pensamento neoliberal e aceitando que *“the common basis shared by neoliberals is more importante than the differences between them, however.”* (Olssen et al, 2004, p. 137), encontramos na definição de David Harvey uma síntese interessante deste enquadramento:

“Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets and free trade. The role of the state is to create and preserve an institutional framework appropriate to such practices. The state has to guarantee (...)those military, defence, police and legal structures and functions required to secure private property rights and to guarantee, by force if need be, the proper functioning of markets. Furthermore, if markets do not exist (in areas such as land, water, education, health care, social security, or environmental pollution) then they must be created, by state action if necessary. But beyond these tasks the state should not venture.” (Harvey, 2005, p. 2).

Nesta linha de pensamento, o *“Estado Keynesiano”*, orientado para a redistribuição da riqueza no âmbito de uma conceção de *“cidadania social”*, deu lugar a um *“Estado Shumpeteriano”* orientado para o capitalismo e para a livre concorrência de mercado, em que o Estado se retira de vários setores de governação, passando a assumir um papel menos intervencionista e mais regulador (Silva, 2009, p. 28).

A POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA

Também no domínio das políticas educativas podemos afirmar que os impactos da influência neoliberal se fizeram sentir à escala global (Ball & Youdell, 2008; Barroso, 2005; Whitty & Power, 2002).

Legitimados por processos de *“regulação transnacional”*, traduzidos nos sistemas de ensino nacionais por influência e *“contaminação internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática”* (Barroso, 2006a, p.45) e exigindo, em nome de vantagens competitivas, a redefinição desses sistemas, estes impactos surgem, um pouco por todo o mundo, sob o lema da modernização e da reforma educativa.

A este respeito, Barroso (2006a, p. 43) alerta para o facto de que muitas destas reformas se focalizam, *“sobretudo, nos aspectos estruturais do sistema (configuração curricular, plano de estudos, órgãos de gestão, organismos de formação, etc.), (...) justificadas em função de princípios e objectivos gerais (de natureza política, económica ou pedagógica)”*, acentuando o que Estêvão (2012, p. 21) classifica de *“nova retórica político global”*.

Esta nova retórica ganha ainda maior relevância num contexto de uma já longa crise da escola pública que, entre outros fatores, *“(...) é visível (...), pela incapacidade desta organização educativa cumprir cabalmente as missões que lhe estão atribuídas (...) [consubstanciando-se na] persistência de elevados índices de abandono e insucesso académico, tanto no ensino básico como no secundário”* (Afonso, 2008, pp. 30-31).

Neste contexto, designado genericamente de neoliberal, *“a referência recorrente, nos diversos meios de comunicação social, à violência e indisciplina nas escolas, à crise de autoridade dos professores, ao baixo desempenho dos alunos (...) às elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, às “escolas a cadeado” como forma de protesto dos pais e dos alunos e ao desfasamento entre as aprendizagens e as necessidades do mundo do trabalho, ajudaram a conferir credibilidade à tese do “pântano” em que se atolou o sistema educativo, colocando-o no banco dos réus sob a acusação de principal responsável por todos os males e descabros que são supostos marcar os diferentes sectores da vida nacional”* (Sá, 2002, pp. 82-83).

Esta imagem, construída sobre a realidade portuguesa, é também reconhecida por Afonso (2008, p. 31) na análise que faz ao contexto neoliberal do mercado educacional, em geral, e ao mercado das explicações, em particular. Não obstante, e segundo este autor (ibidem), as consequências sociais e académicas da longa crise da escola pública não devem ser analisadas isoladamente, mas antes num quadro de:

- (1) *“expansão e internacionalização da economia capitalista”*, relacionada com a retração do investimento estatal nas políticas públicas e a expansão do mercado e da ideologia associada;

- (2) *“emergência do “capitalismo informacional”, “imaterial”, “cognitivo” ou baseado numa “economia do conhecimento” e nas consequentes mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho”³;*
- (3) *“inevitabilidade (...) do desemprego estrutural”, que afeta as novas gerações;*
- (4) *“permeabilidade e vulnerabilidade das escolas às pressões sociais”;*
- (5) *“discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é apenas devida à não qualificação dos indivíduos”;*
- (6) *“perda de confiança no valor social dos diplomas”;*
- (7) *“paradigma do agenda-setting”;*
- (8) *“constatação de que a escola, já não sendo capaz de cumprir cabalmente os mandatos que há muito lhe foram atribuídos, continua (paradoxalmente) a ser pressionada para assumir novos mandatos (...)”;*
- (9) *“emergência de um sentimento anti-escola com origem em movimentos de restauração ultra-conservadora que fazem apelo ao ensino doméstico”;*
- (10) *“reactualização das teses de des-escolarização”;*
- (11) *“críticas ao monopólio da educação escolar pública e às políticas de privatização e de desregulação dos sistemas educativos (...)”.*

Neste contexto, Estêvão (2012, p. 21) alerta para o facto de que *“parece que os sistemas educativos estão a perder a sua função Durkheimiana original de transmitir culturas nacionais e de promover a coesão social, interessando agora sobretudo aproveitar o ensino como uma oportunidade comercial que beneficiará claramente com a internacionalização, a mercantilização do setor escolar e o reconhecimento global”.*

³ Afonso convoca vários conceitos, relacionando-os com os respetivos autores.

Assim, ainda que os fatores geradores desta crise possam, na atualidade, ter uma maior amplitude e heterogeneidade em relação aos fatores invocados noutras circunstâncias conjunturais e históricas, os discursos sobre a crise da escola pública coexistem com a própria Escola (Afonso, 2008, p. 30) e parecem contribuir para a adoção de diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação, nomeadamente no que diz respeito à substituição do modelo existente, para além do princípio de “serviço público” associado.

Se, atualmente, em algumas sociedades a educação é já assumida como um sector de serviços aberto ao mercado (Robertson, 2011, p. 9), muitos países estão a sofrer várias pressões para que *“a educação pública[possa] integrar os bens que devem ser considerados mercadorizáveis”* (Afonso, 2008, p. 29). E, apesar do conceito de mercado - enquanto mecanismo efetivo de gestão do setor educativo - se reportar a Milton Friedman (1962) e a Friedrich von Hayek (1976), é interessante ter presente o processo de regulação do comércio mundial, nomeadamente em sede de Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços (ACGS⁴), assinado em 1995 por vários países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC⁵), que inclui a área da educação, tradicionalmente mantida e regulada pelo Estado, no processo de liberalização progressiva dos serviços numa lógica puramente comercial (Siqueira, 2004).

Nesta perspetiva, a educação é assumida como um bem privado e os impactos da sua “comercialização” devem ser analisados do ponto de vista da oferta e da procura. Por um lado, na perspetiva da oferta, a comercialização da educação pode introduzir competição entre fornecedores, o que significa a assunção, por parte do fornecedor, de responsabilidade pelo fornecimento de um produto ou serviço, ganhando vantagem em termos de preço, qualidade ou inovação. Neste contexto tem-se como certo que a competição estimula a inovação, promove a eficiência e diminui custos., tornando-se mais eficaz.

Por outro lado, na perspetiva da procura, a comercialização da educação vem introduzir a possibilidade de escolha individual, em que escolher significa poder obter vantagem no acesso a um conjunto de bens ou serviços educativos em

⁴ Sigla em inglês, General Agreement on Trade in Services (GATS).

detrimento de outros, ainda que essa vantagem possa traduzir-se num aumento das desigualdades na distribuição da oportunidade de acesso a esses serviços e possa também levantar questões relacionadas com equidade e coesão social.

Deste modo, compreender os efeitos das forças de mercado sobre as escolas e sobre as famílias assume um carácter estratégico, sobretudo quando o debate em torno da crise da educação remete *“para condicionantes económicas, sociais e político-ideológicas muito diversificadas”* (Afonso, 2008, p. 30), em que os direitos do consumidor se sobrepõem aos direitos do cidadão (Whitty & Power, 2002).

Em simultâneo, impõe-se clarificar muitos dos conceitos e processos que entretanto se “naturalizaram”, considerando as “perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados” (Ball, 2005, p. 196), tanto mais que começam a surgir processos altamente lucrativos direccionados para a prestação de serviços de iniciativa privada na área da educação, de que as explicações são apenas um exemplo.

⁵ Sigla em inglês: World Trade Organization (WTO)

CAPÍTULO II - EXPLICAÇÕES, UM FENÓMENO A NÍVEL MUNDIAL

AS EXPLICAÇÕES: UM SISTEMA EDUCATIVO NA SOMBRA OU A SOMBRA DE UM SISTEMA EDUCATIVO

As explicações são um fenómeno “cuja difusão à escala global não merece contestação (Costa et al., 2008a, p. 35). Este fenómeno, conhecido em vários países do mundo por “*shadow education*” (Baker & Stevenson, 1992), assume “*dimensões económico-financeiras, políticas e pedagógicas [que] se encontram ainda longe de uma análise suficientemente sustentada*”(Costa et al., 2008, p. 55).

Descrito como um “*sistema educativo na sombra*” (Bray, 1999) são várias as razões que conduziram à utilização desta metáfora, que remonta ao início dos anos 90 e que, segundo Bray (2010, p.3; 2011, p. 18), tem sido usada por vários autores em diversos trabalhos de investigação de forma por vezes difusa⁶.

Neste trabalho, de forma a balizar o conceito relacionado com este fenómeno, adotamos a definição de Costa, Ventura & Neto-Mendes (2003, p. 56) que descreve as explicações “*enquanto serviço educativo privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos*”, considerando as três características principais apontadas por Bray (1999, 2010), nomeadamente o seu carácter suplementar, o seu carácter privado e a sua relação com as disciplinas do sistema educativo formal. Nesta categoria ficam de fora aulas privadas de música, dança ou desporto, por não fazerem parte do currículo formal.

Comparar as explicações a um sistema educativo na sombra, procura criar um certo entendimento de que este fenómeno, apesar de imitar o sistema formal de ensino nos currículos, no propósito, no tamanho e na forma (Bray, 2011, p. 19), relativamente ao

⁶ Segundo o autor a literatura sobre este fenómeno reflete alguma confusão. Para além da multiplicidade de terminologias que tem sido utilizada sobre o assunto (facto que pode ser agravado pela utilização de vocabulário próprio, utilizado nas diferentes línguas dos países da União Europeia) é

percurso acadêmico de crianças e jovens, passa geralmente despercebido, mantendo-se na sombra.

Numa visão crítica sobre o assunto, Neto-Mendes (2008, p. 85) aponta como uma das principais razões para a *“invisibilidade”* desta atividade *“a cortina de silêncio que, em alguns países, foi sendo construída e tolerada em torno da actividade das explicações, (...) por parte (...) das autoridades educativas”*. Neste sentido o autor (ibidem, p. 89) afirma que o modo como os governos encaram a *“indústria das explicações”* se reflete numa diversidade de políticas e práticas de regulação que, seguindo a proposta apresentada por Hallak e Poisson em 2004, sintetiza do seguinte modo: (1) há países que ignoram a atividade das explicações; (2) há países que proíbem as explicações, total ou parcialmente; (3) há países que, reconhecendo a atividade das explicações, *“avançaram com políticas educativas que encaram as explicações como um aliado para a melhoria dos resultados escolares”*.

A este respeito, considerando a atual dimensão e dinâmica internacionais desta atividade, Costa et al. equacionam *“[estarem] perante uma atividade que parece ter abandonado já a sombra em que se encontrava ofuscada e que, cada vez mais e de forma desinibida, se expõe à luz do dia, ensombrado, agora, ela própria, o sistema educativo formal (público ou privado)”* (2008a, p. 46).

Ou seja, apesar das explicações, enquanto serviço de apoio educativo ministrado aos alunos fora da escola, ter sido sempre uma constante dos processos educativos ao longo dos tempos e nos mais diversos países, atualmente a *“educação na sombra”* é uma indústria em transformação (Davies & Aurini, 2006, p. 123), cuja emergência nem sempre se afirma como uma estratégia de suporte às disciplinas do sistema formal de ensino, público e privado, mas antes como uma alternativa à escola formal, no que Dang & Rogers dizem ser a emergência de um terceiro grande sector educativo (2008, p. 161)

necessário ter alguma prudência na análise dos dados disponíveis, mormente quando se realizam comparações entre países.

A PREVALÊNCIA DA “EDUCAÇÃO NA SOMBRA” NA EUROPA: CARACTERÍSTICAS PADRÃO

Neste contexto, de acordo com Bray (2011, pp. 24-25), importa referir que a crescente prevalência da “*educação na sombra*”, apenas para referir alguns exemplos, está em expansão em países tão diversos como o Japão, a Coreia, a Malásia, a Índia, os Estados Unidos da América, o Canadá, o Egipto ou Hong Kong. Na Europa, ressaltando-se as variações do fenómeno entre países e o facto de muitos dos estudos realizados até à presente data não terem exatamente o mesmo foco, ou pelo facto da fidedignidade das amostras não ter sido devidamente acautelada, é possível identificar um padrão geográfico global⁷, relativamente à escala do fenómeno, tendo como referência o Sul da Europa, a Europa de Leste, a Europa Ocidental e o Norte da Europa. Genericamente o autor (ibidem) aponta as seguintes características padrão:

(1) nos países do Sul da Europa, as taxas de frequência de explicações são elevadas, sobretudo em países como a Grécia e o Chipre, sendo necessário realizar mais estudos para melhor compreender as razões pelas quais este fenómeno não atinge níveis tão significativos em países vizinhos, tais como Itália;

(2) nos países da Europa de Leste, apesar das explicações serem uma tradição de longa data, atualmente fazem parte da cultura estabelecida, importando destacar que o seu maior crescimento se registou sobretudo nos países da ex-União Soviética, no período em que os professores tiveram necessidade de obter um rendimento extra ao verem o seu poder de compra baixar significativamente;

(3) nos países da Europa Ocidental, apesar de existir uma longa tradição na frequência de explicações em pequena escala, o fenómeno cresceu de forma exponencial, apontando-se como razões principais a crescente competitividade das sociedades, associada a um novo contexto de mercantilização da educação;

(4) nos países do Norte da Europa, este fenómeno não tem sofrido grandes variações em termos de crescimento, apontando-se como principal razão a forte tradição das escolas responderem adequadamente às necessidades dos seus alunos.

⁷ Apesar das variações existentes entre os diferentes países relativamente à disponibilidade da oferta e da procura, às razões da procura ou à relação existente entre a frequência de explicações e a ruralidade ou a urbanidade da oferta e da procura (Bray, 2011, pp. 25-26).

Nos países escandinavos, tradicionalmente, as aulas extra promovidas para colmatar as necessidades dos alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos ou com vontade de atingir níveis superiores de desempenho escolar acontecem dentro da escola pública e não fora dela.

Perante um cenário desta dimensão, com facilidade compreendemos as preocupações de Bray (2011, p. 14) expressas na seguinte opinião:

“The expansion of tutoring brings many challenges for policy makers, since the effects and consequences are not confined to those directly involved. Shadow education has profound social and economic implications. It also shapes the ways that policy makers, families, teachers and others think about and experience public education”.

Para além de Bray (2011), esta é também uma questão que tem sido estudada por vários autores (Baker et al., 2001), tendo em conta que muitos dos impactos que resultam da expansão deste fenómeno, para além das razões que se prendem com as alterações das funções do Estado, poderão legitimar um conjunto de políticas educativas com vista ao desmantelamento da instituição escola e dos sistemas de ensino, tal como hoje os conhecemos.

VARIAÇÕES DO FENÓMENO NA ATUALIDADE: UM NOVO PARADIGMA

“In the minds of most people, the perception that still lingers over private tutoring is that of a tutor with one or two students around a table. (...) With the market evolving amid the growing search for supplementary educational support services and the technological innovations, a new paradigm has developed that has increased significantly the differences concerning that archetype” (Ventura & Jang, 2010, p. 59).

A atividade das explicações enfrenta, na atualidade, um novo paradigma. De facto, independentemente das razões que conduziram a esta alteração, as explicações representam um serviço educativo privado que apresenta uma diversidade da oferta que pode ir desde o “explicador doméstico” tradicional (Silveirinha, 2007) à oferta empresarial variada de apoio à família. Com ou sem recurso à internet, as explicações são ministradas a alunos que frequentam o ensino formal (público ou privado) e que, em grupo ou individualmente, recebem apoio educativo suplementar individualizado. Este serviço educativo é inteiramente pago pelo orçamento de cada família, que procura proporcionar aos seus filhos o desenvolvimento de um conjunto de

competências ou de aprendizagens relacionadas com as matérias curriculares lecionadas na escola, podendo ser adquirido ao longo do ano letivo ou em períodos específicos, como por exemplo os que antecedem os exames ou os testes escolares.

Nesta perspetiva, e porque os diferentes estudos sobre as explicações sugerem que esta atividade segue a lógica institucional da educação formal (Aurini, 2006; Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012; Costa et al., 2008b; Mori & Baker, 2010), torna-se fundamental a caracterização do fenómeno. Neste sentido, considerando os estudos de comparação internacional do fenómeno realizados recentemente por Bray, optámos por seguir de perto esses trabalhos (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012) por reunirem um conjunto de informação que nos permite apresentar o fenómeno através das suas principais características.

INTENSIDADE

No que respeita à intensidade das explicações, entendida como o número de horas gastas pelo aluno em apoio educativo suplementar, Bray (2011, p. 27) afirma que esta característica é influenciada pelo objetivo que se pretende atingir, dependendo sobretudo das aspirações dos pais e da importância que estes atribuem às explicações. Os alunos podem ter explicações durante o dia, ao fim da tarde, ao fim de semana ou em períodos de férias e as horas disponíveis podem ser distribuídas ao longo do ano letivo ou de forma mais ou menos intensa, em períodos que antecedem os exames. Segundo o mesmo autor (ibidem, p. 29), enquanto que para muitas famílias o desenvolvimento das competências a uma determinada disciplina do ensino formal continua a ser fundamental, para outras começa a ser essencial a focagem em matérias relacionadas com hábitos de estudo, recuperação da informação e organização geral do estudo, numa abordagem diferenciada da tradicional que pode incluir o *coaching*.

FORMAS E MODOS DE OFERTA

Para Bray (2008, p. 14), o que determina as características das explicações é o número de alunos que participa em cada sessão, sendo por isso possível identificar uma diversidade nas formas e modos de oferta das explicações. Os alunos podem

receber, presencialmente, explicações individuais em casa do explicador, em sua casa ou em salas de explicações e/ou podem receber explicações em pequenos, médios ou grandes grupos (tipo sala de aula ou auditório). Para além disso, os alunos podem ainda usufruir de explicações em regime não presencial com recurso à tecnologia existente, nomeadamente através do uso do telefone ou da internet, significando que explicadores e explicandos podem viver em localizações distintas, sem que as fronteiras físicas tenham qualquer importância.

Para este novo modo de ministrar explicações contribuiu a maior facilidade de acesso à internet por parte das famílias, bem como o desenvolvimento deste serviço “*num formato empresarial com recursos, visibilidade e argumentos que não são fáceis de rebater*” (Ventura, 2008, p. 73). Tal como é apontado por alguns autores (Bray, 2008; 2011; Ventura, 2008), as questões relacionadas com os custos, com a segurança dos utilizadores, com a comodidade de utilização, com a flexibilidade de horários e com a adaptação do estudo ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, associadas a um conjunto de ferramentas tecnológicas direccionadas para o apoio educativo tem conduzido este fenómeno a um novo paradigma (Ventura & Jang, 2010). No entanto, a procura de explicações em regime presencial parece ainda ser o modo mais utilizado pelos alunos em todo o mundo.

DISCIPLINAS

No estudo realizado em 2012, Bray confirma o que estudos anteriores, realizados por si e por outros autores em vários países, haviam já identificado: “*The subjects most in demand for private supplementary tutoring are those that are most necessary for advancement in the education systems. This usually includes mathematics, the national language, and an international language such as English*” (2012, p. 13).

A este respeito é interessante destacar que já num estudo em 2011, levado a cabo por Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman (Baker et al., 2001), havia sido demonstrado que as explicações a matemática existiam, mesmo em países onde o fenómeno não havia sido previamente identificado (Mori & Baker, 2010, p. 38).

Ou seja, regra geral, a oferta é influenciada pela procura e as disciplinas mais procuradas pelos alunos são as mais importantes dentro do sistema formal de ensino. Normalmente a matemática, as línguas maternas e o Inglês são as disciplinas que mais sujeitas estão a exames de transição, de acordo com os sistemas nacionais de avaliação de cada país.

INTERVENIENTES: A OFERTA E A PROCURA

Intervenientes no fornecimento de explicações: empresários e explicadores

Com o desenvolvimento exponencial do mercado das explicações, a tradicional explicação particular, de carácter informal, deu lugar a negócios de maior dimensão, onde se incluem pequenas redes de centros de explicações com diferentes localizações e franchisings dominados por grandes grupos económicos que, para além das explicações podem gerir outros serviços educativos como, por exemplo, escolas privadas (Bray, 2011, p. 39; Bray & Lykins, 2012, p. 30; Costa et al., 2008, p. 55; Davies & Aurini, 2006, p. 123). Neste enquadramento, esta atividade pode ser desenvolvida por uma variada gama de empresários empreendedores que, independentemente da sua formação e área académica, veem nas explicações uma oportunidade de negócio lucrativo.

No que diz respeito ao franchising como modelo de negócio, Davies & Aurini (2006, p. 124) referem a sua emergência na educação e identificam as implicações que lhe estão subjacentes. De acordo com estes autores (ibidem), no Canadá, a atividade das explicações não compete diretamente com a escola pública, aparecendo antes como um complemento para uma franja de alunos que procura apoio adicional. No entanto, com a adoção do modelo de franchising, a atividade das explicações no Canadá cresceu mais rapidamente, ganhando uma dimensão supra nacional, tal como aconteceu com algumas cadeias de restaurantes que hoje estão espalhadas por todo o mundo.

Segundo estes autores (ibidem), este modelo de negócio apresenta dois impactos que não devem ser descurados, quando aplicados à atividade das explicações. Por um lado, a adoção de um contrato de franchising permite a standardização do

produto/serviço que é oferecido, que é altamente controlado pelo franchisador no sentido de ver mantida ou melhorada a reputação da marca, e, por outro lado, o franchisador garante a expansão dos seus produtos/serviços oferecidos podendo em simultâneo alargar a sua oferta a outros produtos/serviços noutras mercados, para além desta estratégia poder funcionar na fidelização dos clientes. Neste quadro, também o franchisado ganha vantagens em relação ao negócio, nomeadamente porque o contrato prevê que o franchisado beneficie de apoio na sua gestão. É neste contexto que surgem os centros de aprendizagem que agregam uma variedade de serviços educativos, que se diferenciam dos tradicionais centros de explicações, de que a *Kumon*⁸ é um expoente máximo mundial.

Nesta atividade, os explicadores (homens ou mulheres) podem ser estudantes ou professores, trabalhadores que ficaram desempregados, se reformaram ou que se encontram a exercer a sua atividade profissional como trabalhadores independentes ou como trabalhadores por conta de outrem, trabalhando a tempo inteiro ou em part-time, como atividade principal ou secundária (Bray, 2008, pp. 20-21; 2011, p. 39; Costa et al., 2008a, p. 37; Glasman & Besson, 2004, p. 53; Silveirinha, 2007, p. 71).

Do ponto de vista pedagógico, os explicadores podem ou não estar habilitados para o exercício da atividade, dependendo da sua qualificação profissional. Segundo Bray (2011, p. 41), quando nos encontramos perante um explicador que é qualificado para a profissão docente, esta questão não se coloca. No entanto, existem explicadores que não detêm qualquer habilitação para a docência nem realizaram qualquer formação pedagógica, o que os pode colocar numa situação de incapacidade para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem e capacidades dos alunos a quem ministram as explicações.

Relativamente às abordagens utilizadas pelos explicadores durante as sessões de explicação, Bray (ibidem) refere que quando os explicadores são professores que em simultâneo trabalham no sistema formal de ensino, e têm grandes grupos de alunos nas sessões de explicação, estas tendem a seguir o mesmo formato de uma aula

⁸ A Kumon é “provavelmente a maior empresa de explicações do mundo” (Costa et al., 2008, p. 59). Esta empresa foi criada no Japão há mais de 50 anos estando presente em 43 países (<http://www.kumon.com>).

normal. Não obstante, quando os grupos são mais pequenos, os professores adotam estratégias diferenciadas, podendo ser mais orientadas para o cliente sempre que se trate de explicações individuais. Para além disso, *“estes professores podem dar explicações a alunos pelos quais não têm nenhuma responsabilidade, ou podem fazê-lo a alunos a quem dão aulas na escola formal”* (ibidem, 2008, p. 11) Neste contexto, existem questões de ética que se podem revelar bastante problemáticas, nomeadamente quando os professores mudam a sua atitude perante o sistema de ensino formal e de forma deliberada reduzem o seu desempenho nas atividades diárias nas suas turmas, reservando, de forma premeditada, as suas energias e empenho para as sessões privadas de explicações (ibidem).

Intervenientes na procura de explicações: as famílias

Se, por um lado, seria de esperar que quem procura explicações o faz porque sente dificuldades no seu percurso académico e pretende melhorar o seu desempenho, por outro lado, o que acontece em muitas partes do mundo sugere que as explicações são procuradas por alunos que pertencem a grupos socioeconómicos privilegiados que já têm sucesso académico, mas que procuram uma vantagem competitiva adicional, sobretudo em momentos decisivos de transição no sistema educativo (Bray, 2011, pp. 33-35), no que Davies (2002) afirma ser uma cultura difusa de competição educacional. Para este autor (ibidem), numa referência ao fenómeno no Canadá, o rápido crescimento do mercado das explicações, associado à procura generalizada de competências educacionais, demonstra que existe uma preocupação crescente com o desempenho académico dos alunos desde tenra idade.

Neste caso, as famílias de maiores recursos financeiros são as mais bem posicionadas para garantir o sucesso académico dos seus filhos, podendo não só recorrer a mais explicações, mas também aos melhores explicadores. Esta condição permite-lhes ganhar vantagem competitiva adicional relativamente aos alunos que, pela sua baixa condição socioeconómica, não conseguem usufruir deste suplemento educativo privado (Bray, 2011, p. 35).

A este respeito, encontramos na citação de Neto-Mendes (2008, p. 89) uma das maiores preocupações em relação aos impactos negativos das explicações, que se

prende com questões de equidade e de igualdade de oportunidades, opinião que é corroborada por diferentes investigadores em diferentes contextos (Bray, 2011; Costa et al., 2008a; Dang & Rogers, 2008; Davies, 2002; Gouveia, 2012; Heyneman, 2011).

“A proliferação das modalidades de oferta de explicações (...) produz dois efeitos em que a contradição é difícil de iludir: se, por um lado, aumenta a diversidade da oferta e, assim, alarga exponencialmente as possibilidades de escolha dos clientes, por outro lado não se pode escamotear que aumenta o potencial de produção de desigualdades ao associar-se o mérito escolar à capacidade aquisitiva das famílias, consequência “natural” e desejada da frequência de explicações” (Neto-Mendes, 2008, p.89).

Sobre este assunto, Dang & Rogers (2008, pp. 166-169) afirmam que para que os decisores políticos dos vários países possam projetar políticas efetivas, devem compreender os efeitos da equidade e da produtividade deste setor, identificando e compreendendo os fatores que conduzem à crescente procura das explicações a dois níveis distintos. Por um lado, ao nível macro, através da parcela de orçamento público que é alocada à educação pública, das características do sistema educativo e do mercado de trabalho e dos valores culturais nacionais. Ou seja, a este nível, os autores (ibidem) referem que as razões que conduzem ao aumento da procura e da oferta das explicações se justificam através: (1) da transição para uma economia de mercado, que conduziu à emergência do fenómeno em países onde este não existia; (2) das ligações estanque entre o sistema de educação e o mercado de trabalho, das quais resulta um aumento de competição por mais educação; (3) da baixa qualidade do deficiente sistema público de ensino, que conduz à procura das explicações como compensação; (4) dos valores culturais existentes em cada país.

Por outro lado, ao nível micro através das características dos indivíduos, das famílias, das escolas e das comunidades, associadas a variáveis como os orçamentos familiares, níveis de escolaridade dos pais, preferência pela educação, expectativas sobre o retorno da educação e localização geográfica (urbana/rural).

RAZÕES DA PROCURA DAS EXPLICAÇÕES

As razões pelas quais as famílias procuram explicações para os seus filhos são variadas e distintas. Para alguns autores (Bray, 2011, pp. 35-38; Bray & Lykins, 2012, pp. 23-29; Costa et al., 2008a, p. 35) estas razões têm que ver sobretudo com (1) a existência de exames nacionais, em momentos decisivos de transição no sistema de ensino, como por exemplo os que antecedem os exames de acesso ao ensino superior, (2) a sobrecarga do currículo do ensino formal, intimamente relacionada com o sistema de exames vigente e com a (falta) de capacidade ou disponibilidade dos pais para apoiar os seus filhos nos trabalhos de casa, (3) com a cultura existente, (4) com a (falta de) qualidade da escola no sistema público de ensino e (5) com outros motivos não académicos, em que o serviço de apoio à família é identificado como principal motivo. Quer pela necessidade que os pais têm de garantir que alguém cuida dos seus filhos, enquanto estes se encontram a trabalhar, quer pela necessidade de manter os filhos ocupados em períodos de férias escolares, sobretudo nas férias de verão, as explicações associadas *“a serviços de ocupação de tempos livres são vitais para uma família nuclear cada vez mais restrita e com elevados índices de ocupação laboral fora da esfera doméstica”* (ibidem). Para além destes motivos, no que diz respeito aos alunos mais velhos, Bray (2011) identifica ainda o desejo de agradar aos pais, conhecer amigos ou de integrar grupos de pares.

IMPACTOS DAS EXPLICAÇÕES

O fenómeno das explicações apresenta um conjunto variado de impactos, positivos e negativos, que podem ser analisados do ponto de vista académico, socioeconómico e político.

Do ponto de vista académico, no que diz respeito aos impactos que as explicações podem ter no rendimento escolar e nos resultados académicos dos alunos que as frequentam, as conclusões de vários estudos internacionais apresentados por Bray (2011, pp. 47-41) e por Bray & Lykins (2012, pp. 32-39) parecem evidenciar que não existe uma correlação direta entre a frequência de explicações e a obtenção de

melhores resultados académicos, ainda que essa possa ser a percepção comumente aceite pelos que se envolvem na procura e na oferta deste serviço.

A este respeito, e seguindo de perto os mesmos autores (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012), conclui-se que para analisar e compreender esta problemática devem ser considerados outros fatores, nomeadamente o nível de escolaridade dos alunos, os seus ritmos de aprendizagem (lento/rápido), a qualidade da explicação e do explicador, o tipo de explicação (individual; pequeno ou grande grupo; presencial ou à distância) e a frequência com que o aluno tem explicação, entre outros.

Não obstante a necessidade de se realizarem novos estudos, com análises mais aprofundadas sobre os processos de ensino-aprendizagem nas sessões de explicação, segundo Bray & Lykins (2012, pp. 36-39), as explicações podem contribuir para aumentar um conjunto de competências e valores mais vastos que existem para além do desempenho académico. A este respeito, estes autores (ibidem, p. 38) referem como impactos positivos o desenvolvimento da autoestima e o sentido de realização pessoal dos alunos, para além de considerarem que esta atividade pode impulsionar hábitos de estudo que promovem a importância da aprendizagem e da autodisciplina.

Do ponto de vista socioeconómico, ainda que dependentes das características do país e do ambiente que envolve as sessões, os impactos das explicações podem levantar questões relacionadas com a (ine)eficiência do sistema de ensino regular e com o sistema de valores associado, nomeadamente porque as evidências de vários estudos (Bray, 2008, 2011; Bray & Lykins, 2012) nos remetem para o facto de que as explicações afetam a dinâmica do ensino-aprendizagem, podendo interferir nos níveis de energia e de desempenho de alunos e professores, para além da questão da corrupção associada a professores e alunos que procuram obter vantagens competitivas. Relativamente à corrupção, é interessante verificar que muitos dos investigadores que se dedicam à pesquisa e análise do fenómeno das explicações já reconhecem esse impacto negativo, procurando nos seus estudos alertar os decisores políticos para os perigos que lhe podem estar associados.

Neste contexto, e do ponto de vista político, destacamos o recente trabalho de Heyneman (2011) sobre as explicações e a coesão social, em que o autor, ainda que

apontando algumas razões para encorajar as explicações, procura destacar que a “naturalização” do fenómeno na sombra representa a própria corrupção dos pressupostos do sistema público de ensino.

Segundo Heyneman (ibidem, p. 138), por um lado, o investimento em explicações privadas pode ser positivo porque significa um aumento do interesse privado no investimento em capital humano, com impactos significativos no desenvolvimento social e económico dos países. No entanto, e por outro lado, ainda que no limite e em determinadas circunstâncias, a expansão desta atividade pode contrariar os princípios dos direitos humanos e tornar-se, inclusivamente, inconstitucional, considerando que a natureza privada desta atividade limita o acesso à educação, vista como um bem público de acesso livre e universal. É neste contexto que Heyneman (ibidem, p. 185) identifica seis razões pelas quais as explicações devem ser desencorajadas:

1. Considerando que as explicações são financiadas pelos orçamentos privados das famílias, o autor reconhece que só as crianças de famílias com maior poder de compra podem ter mais e melhores oportunidades educativas, o que significa que existem desigualdades na distribuição da oportunidade de acesso ao serviço;
2. Considerando que o desempenho se encontra associado à autoestima dos alunos, o autor reconhece que quem apresenta piores desempenhos no sistema de ensino pode ter menores condições para competir na sua vida futura, comprometendo-a, aumentando o risco de depressão e a possibilidade de transmissão de baixa autoestima aos seus filhos;
3. Considerando que as regras das empresas privadas que fornecem explicações podem ser distintas e estarem em oposição às regras da escola pública, o autor reconhece podermos estar perante a violação do consenso público de como ensinar futuros cidadãos;
4. Considerando que as divisões de classe social estão subjacentes a conflitos políticos e sociais, o autor reconhece que este investimento privado das

famílias pode promover e exacerbar essas divisões, fomentando este tipo de conflitos;

5. Considerando que o investimento em explicações é realizado através dos orçamentos privados das famílias, a ideia de que se pode pagar para influenciar os resultados do aluno pode prevalecer, transformando-se numa ideia perigosa;
6. Considerando que a educação pública influencia a coesão social da comunidade, o fenómeno das explicações pode constituir um obstáculo a essa coesão, porque pode levantar questões relacionadas com a manutenção e agravamento da equidade, da igualdade de oportunidades e da autoestima dos indivíduos o que se reflete na sociedade.

A este respeito registamos a opinião de Bray & Lykins que destacam o seguinte:

“Perceptions of inequalities in access are more important than realities of inequalities measured by the extent to which the services purchased actually do lead to improved learning outcomes” (Bray & Lykins, 2012, p. 45).

Prosseguindo: *“in some societies, perceptions of social inequalities have led to major unrest, which has had economic as well as political consequences”* (ibidem, p. 46).

Por último, relativamente às razões pelas quais as explicações devem ser encorajadas, Heyneman (2011, p. 184) destaca os seus principais impactos, apresentando cinco argumentos favoráveis. O primeiro é a tendência natural dos pais responsáveis para apoiar a educação dos filhos, considerando que as explicações podem enriquecer, remediar ou preparar o aluno para os exames; o segundo argumento aponta para a necessidade de garantir o serviço de educação, referindo que em países em que o investimento em educação foi proibido, as consequências foram catastróficas; o terceiro está relacionado com a educação como um direito humano que, por conseguinte, não pode ser negado aos pais; o quarto prende-se com a ideia de que o investimento em educação é um investimento, em quantidade e qualidade, em capital humano, o que se reflete positivamente no desenvolvimento social e económico da sociedade; o quarto argumento baseia-se no facto de que o investimento de uma

família em educação ser uma consequência natural do capital social, enquanto componente próxima do bem-estar individual e do bem-estar social geral.

Neste quadro, e seguindo de perto Bray (2011, pp. 52-66), é fundamental e de todo o interesse que os decisores políticos prestem maior atenção a este fenómeno e às suas implicações, sobretudo os que, estando na administração educativa, propõem, definem e colocam em prática políticas de regulação a vários níveis (micro e macro). Em sua opinião (ibidem), e porque as respostas políticas são igualmente distintas de país para país, os decisores políticos devem reconhecer e avaliar o contexto em que as explicações se desenvolvem, procurando encorajar e/ou desencorajar algumas das dimensões existentes, considerando, respetivamente, os seus impactos positivos e negativos.

AS EXPLICAÇÕES EM PORTUGAL

À semelhança do que acontece em vários países, as explicações em Portugal têm já uma presença transversal na sociedade, desenvolvendo-se em torno de diferentes modos e formas de oferta. Para além da tradicional explicação individual, a oferta empresarial privada (com designações mais comuns de “centro de explicações” ou “centros de estudo”) tem vindo a aumentar em Portugal (Costa et al., 2008, p.60), não sendo alheio a este facto o aparecimento das explicações ao domicílio e o desenvolvimento tecnológico, o que permitiu inovar no modo como este serviço de explicações é fornecido, nomeadamente através do recurso à internet (Ventura & Jang, 2010).

No estudo internacional realizado por Bray (2011, pp. 21-26), os dados utilizados para caraterizar o padrão de explicações em Portugal são apresentados como limitados, tal como nos outros 26 países em análise⁹, e referem-se à informação obtida a partir do estudo realizado pela equipa de investigação do *Projecto Xplika* (Ventura et al., 2008, pp.119-145) sobre um inquérito realizado pelos Serviços de Acesso ao Ensino Superior, a pedido do Ministério da Educação, e aplicado aos 52 975

⁹ “Data on the scale of private tutoring come from scattered sources. They have different methodological underpinnings, and some are rough estimates rather than exact indicators. Nevertheless, they are part of a jigsaw puzzle which can be used to assemble the picture” (Bray, 2011, p.21).

alunos que se candidataram ao Ensino Superior no ano letivo 2004/2005. Para além disso, sobre Portugal e com a mesma finalidade, Bray (ibidem) refere os estudos dos investigadores da Universidade de Aveiro, António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa e Sara Azevedo (Azevedo & Neto-Mendes, 2009; Neto-Mendes & Costa, 2007), realizados entre 2007 e 2009, identificando os resultados obtidos como sendo consistentes com os dados do Ministério da Educação de Portugal.

Neste enquadramento, e de acordo com os dados apresentados por Ventura, Costa, Neto-Mendes e Azevedo (2008, p. 135) e por Bray (ibidem, p. 23) sobre Portugal é possível perceber que dos 30 686 respondentes ao inquérito por questionário 54,7% utilizaram as explicações, pelo menos no Ensino Secundário, entre o 10.º e o 12.º anos de escolaridade. Neste contexto, é importante referir que, a partir dos trabalhos que têm sido realizados em Portugal, não é possível identificar um padrão de frequência de explicações no ensino básico, considerando que o foco das investigações entretanto realizadas se encontra direcionado para os ensinos secundário e superior, com exceção do trabalho de Neto (2006) que, para além da abordagem às explicações no ensino secundário, inclui os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Deste modo, no panorama dos estudos realizados em Portugal, para além dos trabalhos dos investigadores Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura, no âmbito do *Projeto Xplika* - cujos resultados agregados dos três anos (2004/05; 2005/06; 2006/07) indicam que 56,6% dos alunos do 12º ano frequentaram explicações no ano terminal - são exemplos referência os trabalhos de Silveirinha (2007), Amaral (2009), Madaleno (2009) e de Antunes & Sá (2010), no ensino secundário, e a tese de doutoramento de Azevedo (2011) no ensino superior.

No que diz respeito à intensidade das explicações os dados utilizados por Bray (ibidem, p. 27) sobre Portugal resultam do estudo de Ventura, Costa, Neto-Mendes e Azevedo (ibidem, pp. 119-145) e baseiam-se na informação obtida através da aplicação de um inquérito por questionário a alunos que se encontravam a frequentar o 12.º ano de escolaridade, cobrindo todas as disciplinas, entre os anos letivos de 2004/2005 e 2006/2007, em quatro escolas secundárias (Tabela 1).

Nas conclusões que apresenta sobre a intensidade das explicações em Portugal, Bray (ibidem) opta por apresentar os dados relativos ao último ano estudado (2006/2007), fazendo referência à comparação que pode ser realizada com os dados obtidos na República Checa. Da análise realizada, o padrão obtido a partir da análise às quatro escolas secundárias demonstra que um pouco mais de metade dos alunos (52,7%) frequentam entre 1 a 3 horas semanais de explicações, logo seguido de 40,7% dos alunos, que têm uma frequência que varia entre as 4 e as 6 horas semanais. Na frequência que varia entre as 7 e as 10 horas de explicações, registam-se apenas 5,3% dos alunos.

Tabela 1- Intensidade das explicações no 12.º ano em quatro escolas secundárias, Portugal

| Escolas secundárias | N.º de alunos inquiridos | Alunos com explicações (%) | Horas por semana em "explicações" | | | Despesa mensal em euros (%) | | |
|---------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------|------------|-----------------------------|-------------|-------------|
| | | | 1 a 3 | 4 a 6 | 7 a 10 | ≤ 70 | 71-140 | 141-210 |
| Escola azul | 99 | 55.6 | 60.0 | 32.7 | 3.6 | 34.5 | 52.7 | 9.1 |
| Escola rosa | 113 | 43.4 | 42.9 | 51.0 | 4.1 | 32.7 | 36.7 | 18.4 |
| Escola verde | 125 | 53.6 | 55.2 | 37.3 | 7.5 | 19.4 | 65.7 | 10.4 |
| Escola amarela | 112 | 64.3 | 51.4 | 43.1 | 5.6 | 23.6 | 62.5 | 9.7 |
| Total/média | 449 | 54.1 | 52.7 | 40.7 | 5.3 | 26.7 | 56.0 | 11.5 |

Fonte: Ventura et. al (2008, p.130)

De realçar que, no trabalho de Antunes & Sá (2010, p. 169), de acordo com os dados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário a 815 pais e encarregados de educação, de três escolas públicas no concelho a norte do país, se destaca que dos 806 respondentes, 488 (60,5%) estavam a recorrer ou já haviam recorrido a explicações para os seus educandos, tendo os investigadores verificado uma correlação entre a frequência das explicações e o nível de ensino que os alunos frequentam: *“À medida que se sobe no nível de escolaridade dos alunos, diminui a possibilidade de sobreviver sem recurso a explicações”* (Antunes & Sá, 2010, p. 170).

Em síntese, considerando os estudos referenciados ao longo deste capítulo, podemos afirmar que em Portugal, a procura de explicações acontece com maior frequência no 12.º ano de escolaridade, por este ser um momento de transição para o ensino superior, para além de ser o ano de conclusão e de certificação do Ensino Secundário.

No que respeita às disciplinas mais procuradas pelos alunos para frequentarem explicações, Portugal segue a tendência de outros países com a disciplina de matemática a ser a mais procurada (Amaral, 2009, pp. 74-75; Azevedo & Neto-Mendes, 2009, p. 99; Bento, 2009, p. 6; Bray, 2011, p. 31; Silveirinha, 2007, p. 243; Ventura et al., 2008, p. 140). De seguida, encontramos as disciplinas de Física e de Química e, um pouco menos procurada, a disciplina de Português.

Relativamente ao custo das explicações, Bray (ibidem, p. 45) apurou um custo por hora de €15 para explicações individuais, referindo que este valor é um dos mais baixos quando comparado com os valores por hora de países como a Bélgica, a França, a Irlanda e o Reino Unido. Ainda sobre o custo das explicações, este autor faz referência aos dados apresentados por Ventura, Costa, Neto-Mendes e Azevedo (2008, p. 130) sobre o valor gasto mensalmente pelas famílias. Este investimento privado em educação, por parte das famílias varia, naturalmente, de acordo com a frequência com que o aluno semanalmente tem explicações, e é apresentado na Tabela 1 – Intensidade das explicações no 12.^o ano em quatro escolas secundárias em Portugal. De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, 56% dos respondentes afirmam suportar um encargo mensal que varia entre os €71,00 e os €140,00, enquanto 26,7% suportam valores iguais ou superiores a €71,00. Neste quadro, apenas 11,5% dos respondentes suportam valores que variam entre os €141,00 e os €210,00. A este respeito, não deixa de ser interessante referir o estudo de Antunes & Sá (2010, p. 175) que, mesmo com intervalos diferentes, parece seguir a mesma tendência, como se percebe das palavras dos autores: *“(...) mais de metade dos inquiridos (53,4%) que disseram ter recorrido a explicações suportam um encargo mensal entre os 75 e os 125 euros. Por seu lado, cerca de 10% indicaram como despesa média mensal um valor compreendido entre os 126 e os 175 euros (...). Uma verba mais modesta (inferior a 75 euros/mês) foi indicada por cerca de 21% dos inquiridos (...)”*

REGULAÇÃO DA ATIVIDADE (EXPLICADORES E CENTROS)

Sobre a regulação das explicações em Portugal, e seguindo de perto Neto-Mendes (2008, pp. 85-102), importa destacar os níveis e modos de regulação desta atividade, considerando *“dois tipos de fenómenos diferenciados mas interdependentes”* que, neste

quadro, Barroso (2006b, p. 12) utiliza para definir “regulação”. O primeiro relacionado com “*os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores*” e o segundo com “*os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam*” (Barroso, 2006b, p.12).

No que diz respeito à “*regulação transnacional das explicações*”, segundo Neto-Mendes (2008, p. 87), Portugal, tal como os restantes países da OCDE, integra o “*Programa PISA que, ao introduzir metodologias de comparação de resultados entre países, naturaliza e induz reformas educativas que não raro passaram (e continuam a passar) pela adopção generalizada de testes e exames nacionais com objectivos de monitorização e aferição da qualidade do sistema educativo.*” Para além disso, também a expansão de empresas multinacionais dedicadas à atividade das explicações (como por exemplo a Kumon), a disseminação de explicações com recurso à internet e a “*popularização do franchising*” em Portugal vieram facilitar “*a regulação transnacional do fenómeno das explicações (...) [dada] a internacionalização dos contactos e das relações comerciais*” que, entretanto, se estabeleceram numa lógica puramente comercial que acompanha a liberalização progressiva internacional dos serviços de educação (Neto-Mendes, 2008, p. 87).

Do ponto de vista do posicionamento adotado pelos governos em Portugal sobre a atividade das explicações (regulação nacional), Neto-Mendes (ibidem, p. 91) afirma que “*Portugal não foge à regra (...), acompanhando outros países no que respeita à adopção de medidas que visam controlar o exercício da actividade das explicações, nomeadamente no que aos profissionais (ditos explicadores) diz respeito*”. Não obstante a existência de microrregulação local das explicações, em resultado, por exemplo, da dinâmica comercial que se estabelece entre a oferta e a procura, entre outros fatores, a regulação nacional desta atividade acontece por via legislativa, através da publicação de normativos legais¹⁰, e refere-se à “*acumulação de funções públicas e de funções privadas*” do professor que, exercendo a sua atividade no ensino público formal, está impedido de “*exercer atividade privada, o que inclui as explicações, quando estão envolvidos quer os próprios alunos quer quaisquer outros que frequentem a escola onde lecciona*” (Neto-Mendes, 2008, p. 93).

¹⁰ Portaria 625/1999, de 14 de Agosto e Portaria 814/2005, de 13 Setembro.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação empírica

O processo de investigação empírica *“não é só um processo de aplicação de conhecimentos mas também um processo de planificação e criatividade controlada”* (Hill & Hill, 2002, p. 20). Por conseguinte, e considerando a opinião destes autores (ibidem, p. 21), procurámos ter sempre presente que este processo:

1. Deve contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área a investigar;
2. Exige a realização de escolhas;
3. Obriga a planear;
4. Exige “que se pense adiante”.

Deste modo, dada a natureza da presente investigação, procurámos seguir de perto os objetivos e procedimentos apontados por Quivy & Campenhoudt (2003, pp. 14-28) para a investigação em ciências sociais, considerando a necessária articulação e permanente interação entre os atos do procedimento científico e as respetivas etapas.

Neste contexto cabe-nos *“explicar como a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados”* (Bell, 2002, p. 191), cientes de que, por diversas vezes, estes conceitos metodológicos se confundem.

A este respeito, Pardal & Lopes (2011, p. 12) esclarecem que o método, enquanto *“plano orientador de trabalho”, “corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de desenvolver o processo de investigação”* (...), enquanto que as técnicas configuram um conjunto de instrumentos que conduzem à realização da investigação.

Grawitz (1993), citada por Carmo & Ferreira (1998, p. 175), traz à discussão a *“extrema desordem que existe neste domínio”* referindo-se à grande diversidade de

definições existentes, que variam de autor para autor. Neste quadro, também Guerra (2006, p. 27) se refere à grande diversidade de posturas teóricas de suporte e técnicas utilizadas, o que reforça a problemática em questão. Deste modo, com o intuito de facilitar a prática de investigação, alguns autores procuraram classificar os métodos por referência a paradigmas de investigação qualitativa ou quantitativa.

Este exemplo encontra-se nas referências a métodos quantitativos e métodos qualitativos, nos trabalhos apresentados por Bogdan & Biklen (1994), Carmo & Ferreira (1998) ou por Guerra (2006), existindo outros investigadores que, embora defendendo a *“complementaridade investigativa”* destes dois paradigmas, construíram a sua classificação com base em *“critérios de procedimento científico”*. Este é o exemplo da classificação apresentada por Pardal & Lopes (2011, p. 18), que optam pela classificação dos métodos quanto à generalização (nomotético; ideográfico; estudo de caso; comparativo), quanto à centração no objeto de estudo (experimental; clínico), quanto à obtenção e tratamento de dados (quantitativo; qualitativo) e quanto aos quadros de referência (compreensivo; funcional; dialético; estrutural).

Yin (2010, p. 27), ao comparar estudos de caso com outros métodos de pesquisa em ciências sociais, discute vantagens e desvantagens associadas, afirmando ser necessário ir *“além do estereótipo hierárquico”*. Nesse sentido, o autor (ibidem) refere que, independentemente do método de pesquisa utilizado, ele pode cumprir três finalidades: exploratória, descritiva e explanatória. Neste quadro, Yin (ibidem) alerta o investigador para a existência de grandes sobreposições entre métodos, independentemente das características que diferenciam cada um deles.

A este respeito, também Bruyne et. al. (1991), citados por Pardal & Lopes (2011, p. 33), identificam três modelos de estudo de caso, *“em função dos objetivos de pesquisa”* e/ou *“do próprio esquema teórico-conceitual”* da investigação, nomeadamente: (1) de exploração, procurando *“descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas”*; (2) descritivos, centrando-se *“num objeto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização”* e (3) práticos, *“procurando responder aos mais diversos fins”*.

O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA

“O uso do estudo de caso com a finalidade de pesquisa permanece um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (Yin, 2010, p. 24).

Segundo Yin (ibidem, p. 39), *“o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade [no] seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”.*

Na opinião deste autor (ibidem, p. 77), este tipo de pesquisa inclui o estudo de casos únicos e de casos múltiplos, enquanto variantes da mesma estrutura metodológica, destacando-se neste quadro a opinião de Herriott & Firestone (1983), citada por Yin (ibidem), que revela que a *“evidência dos casos múltiplos é, muitas vezes, considerada mais vigorosa e o estudo, em geral, é, por essa razão, visto como mais robusto”* quando comparado com um estudo de caso único. Para além disso é importante clarificar que, tal como no estudo de caso único, também neste projeto de estudo de casos múltiplos, o investigador procura responder a determinadas questões (“como” ou “por que”), sobre um conjunto de eventos contemporâneos e sobre algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle (ibidem, p. 34).

Deste modo, compreendendo um método abrangente - que inclui a lógica do projeto, as técnicas de recolha de dados e as abordagens específicas às análises de dados - a investigação do estudo de caso, segundo Yin (ibidem, p. 40), (1) *“enfrenta uma situação tecnicamente diferenciada”*, com mais variáveis de interesse do que ponto de dados, (2) *“conta com múltiplas fontes de evidência”*, em que os dados são triangulados e (3) *“[beneficia] do desenvolvimento anterior das preposições teóricas”* na orientação da recolha e análise dos dados, sendo muito difícil de realizar.

Sobre este assunto, recorda-se Pardal & Lopes que alertam o investigador para o facto de o carácter científico do estudo de caso ser muitas vezes questionado através de críticas que *“têm por base a fragilidade do seu poder de generalização, a desvalorização do recurso à utilização de quadros teóricos e o carácter prático-utilitário de muitos deles”* (2011, p. 34).

Deste modo, cientes de que este método de pesquisa, como qualquer outro, apresenta vantagens e limitações na sua aplicação, procurámos tomar consciência de alguns “*preconceitos tradicionais*”, identificados por Yin (2010, pp. 35-37) em relação aos estudos de caso, tendo-os sempre presentes ao longo da investigação. Neste contexto, e seguindo de perto este autor (ibidem, pp. 63-69), a nossa maior preocupação foi trabalhar o estudo de caso com o maior rigor possível, procurando, na mesma linha de orientação, garantir que os pressupostos que estão na base da fidedignidade, credibilidade, confirmabilidade e fidelidade dos dados e do estudo foram inteiramente respeitados.

Deste modo, tendo em conta a natureza da presente investigação, optámos por orientar o nosso trabalho não perdendo de vista as características da investigação qualitativa em educação, apresentadas por Bogdan & Biklen (1994, pp. 72-74), que se encaixam na abordagem do estudo de casos múltiplos, valorizada por Yin (2010), enquanto método de pesquisa.

Esta investigação empírica, maioritariamente descritiva, foi realizada a partir da análise dos dados obtidos por replicação literal (Yin, 2010, p. 78) de um “*modelo de análise intensiva*” (Pardal & Lopes, 2011, p. 33) aplicado a quatro empresas privadas que fornecem explicações na cidade de Lisboa e que anunciam os serviços na internet. Neste quadro de análise, o recurso a um conjunto variado de fontes e técnicas de informação facilitou a recolha de informação diversificada, com vista a um melhor conhecimento e caracterização da oferta educativa proporcionada pelas quatro empresas em estudo.

A este respeito importa destacar que os casos que aqui apresentamos foram selecionados de modo deliberado (Yin, 2010, p. 85), a partir de um conjunto mais vasto de centros de explicações que estavam já referenciados, numa base de dados do *Projeto Xplika – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos*¹¹.

¹¹ “Projeto de investigação aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, desenvolvido na Universidade de Aveiro no período compreendido entre 2005 e 2005”(Costa et al., 2008b, p. 1).

Durante a atualização da base de dados, que ocorreu entre março de 2011 e julho de 2012¹², os centros foram sendo contactados no sentido de fornecerem informações ou documentos adicionais, que pudessem completar a sua caracterização, tendo sido convidados a participar no *“Projecto Xplika Internacional - análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”*¹³. Neste sentido, tendo em conta a disponibilidade demonstrada pelos diretores/proprietários para disponibilizarem toda a informação necessária ao projeto, decidimos replicar o nosso estudo nos quatro centros em que os diretores se demonstraram disponíveis para participar.

Ou seja, neste trabalho a lógica da amostragem não foi seguida, considerando a impossibilidade de realizarmos uma *“enumeração operacional de todo o universo ou do conjunto de respondentes”* (Yin, 2010, p. 79) e considerando a (in)disponibilidade destes para participarem no projeto, sob determinadas condições (p. ex. tempo da investigação).

Assim, no que respeita às fontes de informação, recorreremos à análise documental e à entrevista semiestruturada, procurando identificar na primeira *“informações factuais”* (Lüdke & André, 1996, p. 38, cit. Caulleu (1981)) que nos permitissem cruzar, corroborar e aumentar (Yin, 2010, p. 128) as informações obtidas na segunda, procurando evidências que nos permitam responder, ainda que de forma tendencialmente indutiva (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), à questão de partida deste estudo de caso.

Deste modo, ao considerarmos para o nosso estudo a problemática que envolve o fenómeno das explicações como uma atividade que, não tendo ainda atingido em Portugal a escala de outros países, dá sinais de emergir como um terceiro setor educativo, considerámos a seguinte pergunta de partida:

A oferta privada de serviços educativos, diretamente relacionada com o fenómeno das explicações, está a conduzir à emergência de um terceiro setor educativo, paralelo ao sistema público de ensino (estatal e privado)?

¹² Através de novas pesquisas no motor de procura Google, com as seguintes palavras-chave: *“explicações”, “explicações online”, “centros de explicações”, “centros de explicações em Lisboa”*.

¹³ Projeto de investigação aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, desenvolvido na Universidade de Aveiro.

Esta questão de partida, colocada de modo abrangente, procura evidenciar o fenómeno das explicações, introduzindo-nos na compreensão de como e por que razão este fenómeno se desenvolve em paralelo com o sistema público de ensino (estatal e privado). Neste quadro de análise, procurámos não perder de vista a complexidade deste fenómeno, a tendência internacional associada e a especificidade do contexto português, considerando-se *“as novas condições políticas, sociais, económicas e culturais, as quais determinam mudanças significativas na maneira como a sociedade avalia tudo o que está relacionado com a escola”* (Costa et al., 2008a, p. 46).

Neste sentido, seguindo de perto os mesmos autores (Costa et al., 2008, p. 65), consideramos como hipótese de trabalho que a atividade das explicações nos centros analisados segue uma tendência internacional, que ultrapassa o tradicional conceito de explicações, evidenciando uma aproximação aos *“centros de aprendizagem”* e disponibilização de propostas personalizadas de serviços educativos, numa oferta empresarial que *“se alimenta dos défices de funcionamento da escola formal (...), [contribuindo] activamente para perpetuar e acentuar esses défices e, por essa via, se perpetuar e (auto)justificar (...)”* (Antunes & Sá, 2010, p. 166) e se reforça numa *“cultura emergente de parentalidade intensiva”* (Aurini, 2004, p. 475).

A RECOLHA E O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Este trabalho de investigação, como já referido anteriormente, realiza-se no âmbito do Projeto Xplika Internacional, o que nos permitiu contar com um conjunto de vantagens, quer no acesso e deslocação aos quatro centros em estudo, na cidade de Lisboa, quer no acesso a um conjunto de bibliografia especializada sobre a problemática em estudo ou ainda no apoio da equipa de investigação na produção de instrumentos de recolha de dados e na sua aplicação, como foi o caso da entrevista utilizada neste trabalho.

Assim, procurando manter o rumo da investigação durante a recolha da informação, utilizámos uma grelha de recolha de dados (Anexo 1) que construímos, cruzando: objetivos específicos, questões a abordar e uma *“lista de fontes prováveis de evidência”* (Yin, 2010, p. 113). Para além disso, elaborámos duas grelhas de apoio à análise das entrevistas (Anexo 3 e 4) e uma grelha de registo dos dados disponibilizados nos sites

oficiais das empresas na internet (Anexo 9), onde foram registados, de forma concomitante, os dados que foram sendo analisados.

A ENTREVISTA

“Uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista” (Yin, 2010, p. 133), sendo que o método de levantamento que lhe está associado é uma das técnicas *“de recolha de dados de larga utilização na investigação social”* (Pardal & Lopes, 2011, p. 85).

Nesta investigação, optámos por utilizar a entrevista *“semiestruturada”* e *“focalizada”* como nossa principal fonte de recolha de informação, considerando que pretendíamos compreender o fenómeno das explicações, no seu contexto real, sob o ponto de vista dos diretores, independentemente de poderem ser em simultâneo proprietários ou coproprietários, de quatro centros de explicações que operam na cidade de Lisboa e que anunciam os seus serviços educativos na internet.

Para esta opção de entrevista, utilizámos um guião (Anexo 2) a partir de *“um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas”* que tomou como referência as questões utilizadas nos guiões de Gouveia (2012), Azevedo (2011), Silveirinha (2007) e Neto (2006), e que nos permitiu obter do entrevistado um discurso livre e fluído, em que este *“[se exprimiu] com abertura, [informando] sobre as suas perceções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão do fenómeno”* (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

Para além disso, este tipo de entrevista focalizada, *“orientada para a captação de informação significativa resultante dos impactos de estímulos diversos sobre os entrevistados”*, permitiu-nos ainda *“estabelecer , por comparação, a diferença entre os factos objetivos da situação e as definições subjetivas feitas pelos entrevistados”* (Pardal & Lopes, 2011, p. 78).

Neste contexto, importa destacar como condicionante que todas as entrevistas, realizadas entre maio e outubro de 2011 aos quatro diretores de centros de explicações em Lisboa foram aplicadas por membros da equipa do *Projeto Xplika Internacional*, tendo chegado até nós apenas a gravação áudio, algumas anotações escritas e alguns documentos internos relacionados, sobretudo, com os preçários praticados. Se por um lado, esta situação nos trouxe algumas vantagens, relacionadas com a nossa não deslocação e com o acesso facilitado aos entrevistados, por outro lado, a não condução das entrevistas pelo investigador é uma das condicionantes a ser identificada como aspeto menos positivo no trabalho de pesquisa, uma vez que este fica limitado ao registo áudio, não sendo possível avaliar nem o contexto, nem a linguagem não verbal do entrevistado.

Na aplicação das entrevistas foram tomados como orientação os pressupostos apontados por Quivy & Campenhoudt (2003, p. 77), tendo as entrevistas sido previamente marcadas, privilegiando sempre a disponibilidade do entrevistado e o local por ele escolhido. Cada entrevista foi gravada após consentimento do entrevistado, ficando salvaguardadas, entre entrevistado e entrevistador, algumas questões relacionadas com a confidencialidade dos dados obtidos.

Posteriormente, todas as entrevistas foram por nós transcritas e codificadas, tendo sido realizada uma “*leitura flutuante*” (Bardin, 2004, p. 90) com vista a estabelecer um primeiro contacto com o texto da entrevista. Este procedimento permitiu-nos ainda ensaiar uma primeira categorização dos dados que, conjugada com a revisão da literatura e com as questões relacionadas com a problemática em estudo, nos conduziu à construção de duas grelhas de análise categorial temática das entrevistas (Anexo 3 e 4) e procurando “*descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido*” (Bardin, 2004, p. 99).

Por um lado, com a grelha de análise vertical procurámos recolher das entrevistas o máximo de informação possível, por categoria temática, tecendo desde logo algumas inferências e, por outro, com a grelha de análise transversal (Anexo 4) procurámos obter da análise realizada às quatro entrevistas a caracterização geral dos centros

através do registo da frequência das categoria encontradas, procurando evidenciar aspetos comuns e não comuns aos quatro centros em estudo.

PESQUISA NA INTERNET

Na pesquisa na internet, realizada num primeiro momento da investigação, procurámos identificar as empresas privadas que, disponibilizando informação na internet, operam em Lisboa e que fornecem explicações ou outros serviços educativos. Esta pesquisa, como já referimos anteriormente, foi realizada a partir da base de dados do *Projeto Xplika – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos*, tendo sido atualizada para o *Projeto Xplika Internacional*, entre março de 2011 e julho de 2012 através de novas pesquisas no motor de procura Google, com as seguintes palavras-chave: “*explicações*”, “*explicações online*”, “*centros de explicações*”, “*centros de explicações em Lisboa*”. Estes dados, recolhidos dos sites oficiais, *facebook* e blogues dos centros em estudo, foram registados numa grelha de dados (Anexo 9) que, posteriormente, nos permitiu realizar uma brevíssima caracterização do contexto em análise e identificar e compreender o modo como as empresas em estudo promovem os seus serviços.

DOCUMENTOS INTERNOS

De forma complementar, procurámos recolher nos documentos internos disponibilizados (preçários e relatórios de contas) informação escrita que, independentemente de não ser difundida publicamente, nos permitiu identificar dados que não se encontraram disponíveis em outros suportes de informação e cujos dados se revelaram relevantes para o nosso estudo (Bell, 2002; Carmo & Ferreira, 1998; Lüdke & André, 1986).

.

BREVE CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

A CIDADE DE LISBOA

A investigação que agora apresentamos foi realizada na cidade de Lisboa, pelas razões já expostas e que se prendem com a nossa colaboração no *Projeto Xplika Internacional*.

Lisboa é o principal e mais importante centro financeiro e político do país. Para além disso, é capital do Distrito e da Área Metropolitana com o mesmo nome, sendo o maior centro da sub-região estatística da Grande Lisboa (NUTIII¹⁴). Possui uma área metropolitana¹⁵ envolvente que abriga cerca de 2,8 milhões de habitantes, concentrando cerca de 26,7% da população do país. De acordo com a última publicação do Censos 2011 - Resultados Provisórios¹⁶, (doravante designada apenas por Censos 2011), o concelho de Lisboa possuía em 2011 uma população de 547 631 habitantes.

Constituído por 53 freguesias, este concelho tem 85 km² de área e apresenta uma densidade demográfica de 6443 habitantes por km²¹⁷. A atual estrutura demográfica do concelho de Lisboa apresenta uma estrutura etária envelhecida com 24% da população com 65 ou mais anos. 53% da população residente tem entre 25 e 64 anos, cerca de 10% da população mais nova tem entre 15 e 24 anos e 13% tem menos de 15 anos.

¹⁴ Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, nível III, com base no Decreto-Lei n.º 68/2008 de 14 de Abril de 2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 85/2009, de 3 de Abril e pela Lei n.º 21/2010 de 23 de Agosto.

¹⁵ A Área Metropolitana de Lisboa (AML) é uma Associação de 18 Municípios abrangidos pelas unidades territoriais definidas com base nas NUTS III da Grande Lisboa e da Península de Setúbal, constituída nos termos da Lei n.º 46/2008, de 27 de Agosto. Fazem parte da AML os municípios de Alcochete, Almada, Amadora, Barreiro, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Moita, Montijo, Odivelas, Oeiras, Palmela, Sesimbra, Setúbal, Seixal, Sintra e Vila Franca de Xira. Informação disponível em: <http://www.aml.pt/web/index.php?&iLevel1=gaml&iLevel2=oQueE&iLevel3=aml&iContent=index.html>. Consulta realizada em 20-08-2012.

¹⁶ “A realização dos XV Recenseamento Geral da População e V Recenseamento Geral da Habitação, abreviadamente designados por Censos 2011, é enquadrada por legislação específica nacional através do Decreto-lei n.º 226/2009 de 14 de Setembro, que estabelece as normas a que os mesmos devem obedecer. Em termos comunitários, o Regulamento (CE) N.º. 763/2008 do Parlamento Europeu e do Conselho – regulamento quadro - define as variáveis obrigatórias e a respectiva desagregação geográfica mínima a observar. Os Censos em Portugal obedecem igualmente, desde há várias décadas, ao conjunto de normas técnicas e recomendações internacionais no quadro da Organização das Nações Unidas” (INE, 2011, p. 140).

¹⁷ Informação disponível em <http://www.pordata.pt/Municipios>. Consulta realizada em 20-08-2012.

Do ponto de vista demográfico, o concelho de Lisboa, embora tendo perdido população na última década, está rodeado por um conjunto de outros concelhos que viram crescer de forma significativa a sua população, nomeadamente Cascais, Mafra, Alcochete, Montijo e Sesimbra. De acordo com os resultados provisórios do Censos 2011 (INE, 2011, p. 8), a construção de novas vias de comunicação na ligação a Lisboa pode explicar o crescimento demográfico entretanto verificado. Para além disso, importa destacar que Lisboa continua a desenvolver-se ao ritmo das cidades capitais europeias, não sendo alheio o facto de a Região de Lisboa e Vale do Tejo (NUTII) ocupar, em 2009, o 1.º lugar no ranking das regiões, no que diz respeito ao PIB nacional¹⁸, para além de apresentar uma dinâmica de competitividade e inovação assente num conjunto diversificado de sectores, nomeadamente através da terciarização acentuada da atividade económica (comércio, imobiliário e construção).

A POPULAÇÃO ESTUDANTIL

No que diz respeito à população estudantil¹⁹, a Tabela 2 sumariza os dados disponíveis mais recentes (ano 2010) relacionados com os alunos matriculados no ensino não superior (básico, secundário, pós secundário) e no ensino superior (politécnico e universitário) para o concelho de Lisboa, num valor total de 226 915 alunos matriculados.

| Tabela 2- Alunos matriculados no concelho de Lisboa (2010) | | | | | | |
|--|---------------------|----------|----------|-------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Nível de ensino | Ensino não superior | | | | | Ensino superior |
| Ciclo de estudos | 1º Ciclo | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Ensino Secundário | Ensino Pós Secundário (CET) | Ensino universitário e politécnico |
| Total | 28 151 | 15 048 | 26 275 | 37 510 | 629 | 119 302 |

Fonte: Pordata – Base de dados de Portugal

A oferta de estabelecimentos de ensino

No que diz respeito à oferta de estabelecimentos de ensino, públicos e privados, o concelho de Lisboa possuía em 2010 um total de 457 estabelecimentos de ensino não

¹⁸ Informação disponível em http://www.portugalglobal.pt/PT/InvestirPortugal/Portugal/Lisboa/Paginas/AsRegioesdePortugal_Lisboa_Economia.aspx. Consulta realizada em 21-08-2012.

¹⁹ Informação disponível no website PORDATA- Base de Dados Portugal Contemporâneo em www.pordata.pt.

superior (excluindo estabelecimentos da educação pré-escolar) e 74 estabelecimentos de ensino superior, distribuídos de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 - Estabelecimentos de ensino no concelho Lisboa, excluindo o ensino pré-escolar (2010)

| | | Total | Público | Privado |
|---------------------|----------------------|-------|---------|---------|
| Ensino não superior | 1º Ciclo | 202 | 91 | 111 |
| | 2º Ciclo | 85 | 39 | 46 |
| | 3º Ciclo | 97 | 58 | 39 |
| | Ensino secundário | 73 | 33 | 40 |
| Ensino superior | Ensino politécnico | 26 | 38 | 36 |
| | Ensino universitário | 48 | | |

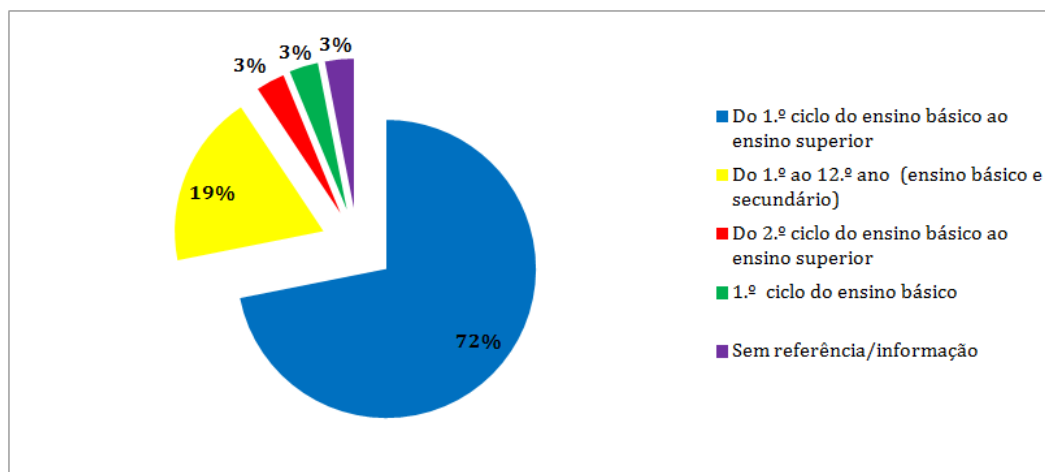
Fonte: Pordata – Base de dados de Portugal

A oferta de explicações

Da análise realizada, à informação obtida através da pesquisa na internet, foi possível contabilizar 32 empresas privadas que disponibilizam instalações no concelho de Lisboa, apesar de existirem outras empresas que não estando sediadas em Lisboa aí disponibilizam estes serviços, através do seu fornecimento presencial (ao domicílio ou na escola) ou não presencial (internet).

Deste modo, e tendo em linha de conta o número de empresas privadas que oferecem serviços educativos nesta área e que, em simultâneo, os anunciam na internet, de acordo com a informação que nos foi possível apurar, a maioria das empresas identificadas (23) oferecem explicações desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino universitário, seguindo-se 6 empresas que oferecem explicações do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. As restantes 2 empresas dispõem de um tipo de oferta mais limitada e apenas uma não faz referência aos níveis de ensino/ciclo de estudos para os quais disponibiliza este serviço, conforme se demonstra no gráfico que se segue (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Oferta de explicações



Neste contexto, é interessante verificar que na informação disponibilizada pelas empresas, através dos seus sítios oficiais na internet, todas se apresentam no mercado com referência ao fornecimento de explicações, apesar de não se dedicarem em exclusividade a esta atividade, na sua forma mais tradicional²⁰. Ou seja, para além das explicações, todas empresas (32) apresentam a oferta de serviços de apoio educativo suplementar e/ou outros serviços que se enumeram, a título meramente exemplificativo, nomeadamente:

- a. Apoio à realização dos trabalhos de casa;
- b. Apoio à realização de trabalhos específicos (académicos);
- c. Estudo acompanhado;
- d. Sala de estudo;
- e. Explicações ao domicílio (presenciais e não presenciais através da internet);
- f. Cursos intensivos de línguas, preparação para exames (nacionais, específicos, maiores de 23, etc.), informática, etc;
- g. Atividades extracurriculares;
- h. Ocupação de tempos livres escolares;
- i. Serviços de psicologia;
- j. Serviços de psicopedagogia;

²⁰ Em que as explicações são ministradas a alunos que, em grupo ou individualmente, recebem apoio escolar suplementar individualizado.

- k. Serviços de orientação vocacional;
- l. Consultas de especialidade médica;
- m. Apoio terapêutico;
- n. Aconselhamento a pais;
- o. Serviço de Creche e Jardim de infância;
- p. Serviço de baby-sitting;
- q. Serviço de apoio domiciliário;
- r. Organização de eventos;
- s. Aluguer de instalações.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

OS CENTROS DE EXPLICAÇÕES EM ANÁLISE

Quadro 1- Caraterização global dos 4 centros de explicações em estudo

| <i>Lisboa</i> | | | | | |
|----------------|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------|--|
| Empresa | Início de atividade (ano) | Nº de alunos | Níveis de ensino | Nº de explicadores | Franchising (nacional/internacional e ano de início da atividade em Portugal) |
| L1 | 2005 | 150 | Do 1.º ano ao ensino superior | 25 | Não |
| L2 | 2002 | 90 | Do 1.º ano ao ensino superior | 20/30 | Nacional 2002 |
| L3 | 2011 | 35 | Do 1.º ao 12.º ano | 3 | Internacional 2005 |
| L4 | 2010 | 300 | Do 1.º ao 12.º ano | 25 | Ainda não |

Em Lisboa, nos quatro centros analisados (Quadro 1), que identificámos, por uma questão de anonimato, com as siglas L1, L2, L3 e L4, podemos distinguir quatro conceitos distintos que se refletem nas atividades desenvolvidas e nos serviços prestados, conforme se pode depreender das palavras dos seus diretores e da informação retirada dos sites na internet de cada uma das empresas e cujos resultados se apresentam na caraterização individual que se segue .

CARATERIZAÇÃO GENÉRICA

O Centro L1

O centro L1 é um centro de explicações tradicional que atualmente não pertence a nenhuma rede de franchising e que se encontra a operar no mercado desde 2005. O conceito é-nos explicado pela nossa entrevistada ao afirmar que *“Este centro é pura e simplesmente um centro de explicações. (...). Não somos um ATL, não queremos que os alunos fiquem aqui para além do tempo de explicação, a não ser que utilizem a sala de estudo (...) portanto, a nossa vocação é pura e simplesmente explicações puras e duras.*

Só queremos ser bons nisso (...), boas explicações a todas as disciplinas, dadas por professores bons e motivados (...).

Num primeiro período, esta empresa pertenceu a uma rede franchisada de centros de explicações mas, com a não renovação do contrato de franchising, as duas proprietárias do centro decidiram iniciar um projeto próprio, herdando do franchisador normas de funcionamento para explicadores, que entretanto adaptaram e que estão atualmente a utilizar. Para além disso, o centro também tem normas de funcionamento que disponibiliza aos alunos.

Neste centro, para além da utilização da sala de estudo e do estudo acompanhado, podem ser disponibilizadas explicações individuais e em grupo a todas as disciplinas, dirigidas a alunos desde o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) ao ensino superior. No entanto, no início da atividade do centro, as proprietárias tinham apenas *“(...) três pilares: português, matemática e físico-química”*. Atualmente, não obstante a diversidade da oferta disponível e, apesar de a nossa entrevistada considerar que *“(...) estamos ótimos a inglês, físico-química (...) [e] matemática”,* a disciplina que diz ser a mais procurada é a matemática para o *“décimo, décimo primeiro e décimo segundo [anos], (...) sétimo, oitavo e nono ano cada vez mais”*. Para além disso, *“surpreendentemente (...), a sala de estudo e o estudo acompanhado que nós tentámos promover ao princípio”* começaram a ter uma maior procura. Num só espaço encontra-se *“uma professora (...), das duas às sete [horas], com duas, três, quatro crianças que rodam, que vêm fazer os trabalhos de casa”,* resolvem testes e estudam de forma acompanhada.

No que diz respeito aos recursos humanos, para além das duas proprietárias, de uma empregada de limpeza e de uma pessoa amiga que ajuda na receção, este centro tem uma base de 25 explicadores ativos para os cerca de 150 alunos inscritos. No sítio eletrónico da empresa não foi encontrada qualquer referência relativamente aos preços praticados, no entanto a diretora disponibilizou-nos um preçário, fazendo questão de referir que neste centro *“os preços variam, mas há uma filosofia (...): Os preços são por ano, (...) [e] não por disciplina.”*

Da análise do preçário relativo ao presente ano letivo (2011/2012), os preços praticados neste centro de explicações reportam-se a aulas em grupo, no máximo de 3 alunos, que, para todos os ciclos e níveis de ensino, variam de acordo com o número de sessões por semana, no máximo de duas, sendo que cada sessão tem a duração de 90 minutos. Neste contexto, as explicações a alunos do 1.º CEB variam entre os €90,00 e os €160,00; as explicações a alunos do 2.º CEB variam entre os €100,00 e os €180,00; as do 3.º CEB variam entre os €120,00 e os €210,00. Para disciplinas do ensino secundário, as explicações no 10.º ano variam entre os €130,00 e os €230,00, no 11.º ano variam entre os €140,00 e os €250,00 e no 12.º ano entre os €160,00 e os €280,00. Segundo a diretora, *“as explicações individuais, embora existam, são irrelevantes na faturação do centro e apenas têm alguma expressão no ensino superior”*. Todos os preços incluem a taxa de IVA em vigor, sendo cobrada a cada aluno a inscrição anual no valor de €30,00.

Do ponto de vista do funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento alargado (das 8,30h às 20,30h), que pode mesmo incluir domingos e feriados. A este respeito importa destacar que a *“(…)localização [do centro]não tem nada de escolha. Foi pura e simplesmente uma oportunidade (...) [perante] um armazém (...) que estava muito degradado e[cuja]renda era atrativa.”*

O Centro L2

A empresa L2 é um centro de explicações inserido numa rede nacional de franchising, que surgiu em 2002, com um conceito de acompanhamento escolar mais alargado de apoio à família, que inclui explicações ao domicílio, programas específicos de apoio e orientação escolar, programas para ocupação de alunos nas férias escolares e atividades para os pais. A marca está presente apenas em Portugal, em 3 distritos com 8 centros, mas com possibilidade de expansão para Espanha.

Este centro, que nas palavras da sua diretora, *“(…) nada [tem] a ver com o modelo de explicações clássico ou de um centro de explicações meramente preocupado em transmitir conteúdos científicos [das] disciplinas”*, procura apresentar-se como parceiro da escola e da família, num triângulo educativo que assume o aluno como um todo. Esta perspetiva está muito presente no seu discurso, nomeadamente quando

afirma que *“verificámos que a escola, desde a década de 80, tem vindo a responder a um conjunto de desafios (...), [nomeadamente] porque a massificação do ensino abriu as portas da escola para todos os alunos (...). A escola tem os recursos que tem e responde da maneira que consegue (...). Por outro lado, verificámos que as famílias com as quais trabalhamos são famílias que, na sua maioria, são deslocalizadas”* deixando, portanto de poder contar com o apoio de retaguarda dos familiares diretos. Para além disso, nestas famílias *“o pai e a mãe trabalham muito e, portanto, há aqui uma escassez de tempo efetivo para acompanhar a educação e a instrução (...) dos filhos.”* Ainda a este respeito, a diretora sintetiza muito bem esta ideia na seguinte afirmação:

“Nós realmente existimos, porque os tempos são outros, as rotinas das famílias alteraram-se e as nossas crianças e os nossos adolescentes precisam de alguém que olhe, de forma muito estruturada e profissional, o seu desenvolvimento ao longo da sua escolaridade. A família, hoje, sozinha não consegue fazer isso [e] a escola, também não consegue (...) ou não tem conseguido (...).”

Neste enquadramento, ainda que a diretora não faça referência às modalidades associadas, as disciplinas mais procuradas são o português e a matemática, seguidas da físico-química e do inglês, e os anos mais procurados são os do 3.º CEB, seguidos do 11.º e 12.º anos. No obstante, os serviços disponibilizados aos alunos a partir do 1.º ano do 1.º CEB até ao ensino superior são variados, com preços distintos, pretendendo cumprir objetivos distintos, nomeadamente:

1. *“(...) O programa de coaching (...) que é até ao 9.º ano de escolaridade (...) [e] que prevê acompanhar os alunos em todas as disciplinas do seu currículo (...)”,* em que se trabalham as competências pessoais de organização de gestão de tempo, permitindo aos alunos a realização de trabalhos de casa e o planeamento de outras atividades a desenvolver em contexto escolar;
2. *“(...) As practice rooms ou tutorias que são organizadas por disciplina até ao décimo segundo ano”* e que são totalmente orientadas para os resultados escolares de uma disciplina específica, em modalidade de grupo;

3. A modalidade “Oficina do 1.º Ciclo”, dirigida ao acompanhamento de grupos de alunos do 1.º CEB, onde os alunos podem realizar os trabalhos de casa, consolidar conhecimentos, implementar métodos de estudo e reforçar a autonomia e autoestima;
4. *“O ensino individual [através de] explicações individuais: um aluno, um professor”*, serviço que se estende ao domicílio, apenas para alunos do 1.º e 2.º ciclo, para aulas de duas horas;
5. *“O serviço de psicologia e orientação escolar, que tem a orientação escolar do ponto de vista dos testes de orientação vocacional”*;
6. *“Os programas psicopedagógicos (...) estruturados na reeducação da dislexia, [da] hiperatividade, [do] défice de atenção e [do] desenvolvimento de competências sociais”*;
7. Os programa de férias, através da ocupação dos tempos livres dos alunos em período de férias escolares.

No que diz respeito aos preços praticados, eles variam de acordo com a modalidade e o nível de ensino a que correspondem, sendo cobrada a inscrição, o seguro e o diagnóstico inicial. De acordo com os dados fornecidos pela diretora, no ano letivo 2009/2010, a faturação média do centro por aluno foi de €163,10/mês.

No presente ano letivo (2011/2012), os valores praticados por aluno para as explicações individuais variam entre €24,00 e €38,00 por hora; as explicações ao domicílio custam cerca de €26,00 por hora; as explicações em pequeno grupo (2 a 4 alunos) variam entre € 18,00 e €30,00 por hora e o acompanhamento escolar entre €123,00 e €226, 00 por mês. Relativamente aos serviços de psicologia e de apoio psicopedagógico, os preços são cobrados por sessão/consulta, enquanto que o serviço de avaliação é cobrado de acordo com o tipo de teste realizado. No que diz respeito à ocupação dos alunos em período de férias escolares, independentemente da atividade a realizar, o valor a cobrar é de cerca de €9,00/hora.

Anualmente, aos pais e alunos é disponibilizado *“um contrato de compromisso pedagógico, que define os nossos papéis (...) e depois temos um regulamento (...) com aspetos meramente administrativos (...) que vai desde o pagamento das mensalidades, justificação de faltas até à parte de funcionamento de cada uma das modalidades.”*

Segundo a nossa entrevistada, o centro dispõem de uma equipa de explicadores, que oscila entre os vinte e os trinta “professores profissionalizados (...) ou com habilitação própria”, para cerca de 90 alunos inscritos.

Do ponto de vista do funcionamento, o centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período da tarde (das 14h30 às 21h). A localização deste centro e de todos os centros da marca *“(...) é escolhida por uma equipa técnica [do franchisador], em função da população residente, da população escolar e de uma escola âncora, com a qual (...)depois trabalhamos de perto.”*

O Centro L3

O centro L3 é um centro de aprendizagem, inserido numa rede internacional de franchising, com origem nos Estados Unidos da América, e que se dedica exclusivamente ao ensino da matemática. Presente em Portugal desde 2005, esta rede de franchising tem a funcionar vinte e três centros em sete distritos do país, nove dos quais no concelho de Lisboa, onde se situa o centro em análise que abriu em 2011.

Este conceito de ensino-aprendizagem procura distanciar-se do tradicional conceito de centro de explicações, facto que é afirmado diversas vezes ao longo do discurso do diretor, apesar de este reconhecer que o tradicional conceito de explicações ainda seja muito procurado, sobretudo no ensino secundário:

“(...) em termos de metodologia (...)ela está muito mais focada do segundo ao nono(...), funciona-se muito mais ao nível da explicação tradicional (...)para o secundário. É algo que gostaríamos de mudar, mas ainda leva o seu tempo.”;

“(...)o conceito é muito mais de coach do que apresentadores de matéria.”;

“(...)a [empresa]é um centro de aprendizagem, não é um centro de explicações (...), é um centro que tem um programa e uma metodologia específicos.”.

Para além disso, é interessante verificar uma clara analogia com o trabalho que é realizado num ginásio, sobretudo na terminologia e na metodologia utilizadas, de acordo com os exemplos que se encontram na entrevista ao diretor, respetivamente: *“plano de treinos”, “instrutor”; “área de aquecimento”; “área (...) de exercícios livres” e “os instrutores (...) é que vão circulando pelos alunos. Para uns, é para corrigir um exercício, para outros é [para] incentivar e desbloquear uma situação, para outros, [ainda], é parar cinco minutos de ouro porque tenho que dar instrução sobre um tema que vamos começar a trabalhar (...)”*. Genericamente, no que diz respeito à metodologia, o aluno, na primeira visita ao centro, é sujeito a uma avaliação diagnóstica, avaliação essa que é introduzida numa plataforma e que vai permitir ao diretor do centro obter um *“plano de treinos”* individualizado. A partir desse *“plano de treinos com os temas que têm de ser trabalhados (...)”* o diretor do centro tem um conjunto de exercícios, a partir dos quais constrói um dossiê individual que é trabalhado pelo aluno, com o apoio de um instrutor, em sessões de grupo. Neste centro, os alunos podem ainda fazer uma utilização livre dos espaços, embora essa não seja a linha orientadora de trabalho no centro no que diz respeito à frequência deste por parte dos alunos: *“(...) há uns [alunos] que têm uma modalidade livre, que podem vir quando quiserem e ficam o tempo que quiserem, mas a linha orientadora será, cada vez mais, um máximo de 3 vezes por semana.”*

Nos períodos de férias/interrupções letivas, este centro oferece ainda um conjunto de outras atividades relacionadas com a matemática, nomeadamente xadrez, origamis, experiências de ciências e jogos de tabuleiro:

“(...) durante o período de férias é muito natural nós complementarmos o trabalho que é feito nos planos de treino dos alunos, individualmente, com outras atividades. No fundo eles podem passar mais tempo nos nossos centros e, portanto, criamos um misto de educação e diversão (...) nos períodos de interrupção e de pausas escolares, quer seja natal, páscoa ou no verão (...) [em que] as sessões são organizadas de uma forma ligeiramente distinta (...). Em primeiro lugar deixam de ser ao mês e passam a ser à semana, para (...) dar uma maior flexibilidade aos pais, (...) [para] se encaixarem nas atividades que [ele]também programarem e nas férias(...). Cada aluno tem o seu dossiê de plano de treino individual e personalizado, depois fazemos todos uma pausa para o lanche e depois dinamizamos atividades. Desde o ensino do xadrez, origamis, experiências de ciências, competições em jogos de tabuleiro para reavivar esta

competição e este convívio entre eles(...). Claro que tudo dentro da lógica das ciências, dentro da lógica da matemática.”

Embora os serviços que este centro disponibiliza sejam dirigidos a alunos do 1.º ao 12.º ano, nas palavras do diretor os anos mais procurados são os que se encontram entre o 4.º e o 8.º ano do ensino básico.

O centro tem cerca de 35 alunos inscritos, apoiados atualmente por 3 instrutores, que podem utilizar o centro livremente ou o podem frequentar com uma regularidade máxima de 3 vezes por semana ou com uma regularidade mínima de 2 vezes por semana, em sessões de uma hora e meia. *“(..) Um aluno que tenha muitas dificuldades tem que vir 3 vezes por semana (...) um aluno que não tenha dificuldades, se está como prevenção (...) complemento, 2 vezes por semana é aceitável.”* Não obstante, é ainda possível aceitar a inscrição de *“(..) alunos que não tiveram tempo ao longo do ano escolar, não tinham horário [ou] não tinham calendário (...) e [que]os pais não querem que eles fiquem em casa o tempo todo sozinhos (...) [necessitando] que eles participem numa atividade que é útil e agradável (...).* São os chamados alunos de férias.

No que diz respeito aos preços praticados, cada centro da marca tem liberdade de elaborar o seu preçário. Neste contexto, na análise realizada ao sítio eletrónico da marca verificámos não existir qualquer referência ao assunto, tendo sido possível apurar junto do diretor que *“estamos a falar de sessões entre €100,00 e €150,00, no máximo três sessões por semana e para sessões de 1h30, portanto estamos a falar de preços que vão desde €6,00/€7,00 por hora.”*

Aos pais e aos alunos não é disponibilizado nenhum regulamento interno, apesar de existir *“um manual que (...) tem duas grandes componentes: uma componente de gestão do negócio (...) e uma outra área (...) que tem a ver com a metodologia (...).”*

Do ponto de vista do funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período da tarde (15h às 19h30), e sábados, apenas durante o período da manhã (das 10h às 13h). No que diz respeito à localização do centro, a principal razão apontada pelo diretor é a de que

“(...) esta é uma localização que tenta abranger aqui uma área, de Lisboa, central que tem muitas escolas, que tem muitas famílias (...).”

O Centro L4

O centro L4 não é um centro de explicações tradicional, tendo iniciado a sua atividade em 2010, a partir da empresa mãe fundada em 2006 em Portugal. De acordo com o diretor e com a informação disponibilizada online, apesar de ainda não se encontrar disseminada numa rede de franchising, esta ideia de negócio, considerada única no meio, tem já associada a possibilidade de se expandir.

“Tanto quanto eu sei, e do universo de pessoas com quem me relaciono, não existe nada como [esta empresa].”

“Estamos a trabalhar também na adaptação para outros mercados (...) a tentar alargar nesta lógica dos serviços/bens transacionáveis (...)encontrando uma forma de mercado para poder tornar isto viável.”

“O franchising ficou sempre na nossa cabeça, desde o início, mas foi sempre uma coisa que é difícil, para nós, de fazer.”

“Há vários contatos, mas ainda não fechámos contrato com nenhum “

Dirigido a alunos desde o 1.º CEB até ao 12.º ano, este centro utiliza uma conceção e metodologia próprios, que tiveram por base a atividade desenvolvida pelos proprietários num consultório de psicologia. É neste sentido que o diretor esclarece que *“Nós começámos como um centro de psicologia. (...) não somos um centro de explicações típico(...). Nós fazemos um trabalho mais de fundo.”* Ao que acrescenta *“(...) trabalhamos essencialmente do ponto de vista da pedo-ciência em termos de desenvolvimento de recursos capazes de estimular devidamente as competências que são mobilizadas para atingir aquilo que [são] os patamares devidos no contexto escolar”.*

Neste contexto, o objetivo principal é trabalhar com os alunos um conjunto de 20 competências-chave, decisivas para o seu sucesso escolar, através da estimulação neuro-cognitiva e neuro-psicológica. Nesse sentido, para além da intervenção individual e do recurso pontual a explicações tradicionais, os alunos trabalham em

grupo num conjunto de ateliês (métodos e hábitos de estudo; matemática; leitura; terapia da fala; hiperatividade), são acompanhados nas consultas de psicologia e podem receber apoio ao domicílio, de acordo com uma metodologia que o diretor considera única e que nos é explicada nas seguintes passagens:

“O nosso objetivo é (...) estimular (...) cada uma das competências de base importantes para o sucesso escolar e, ao longo dos períodos de intervenção (...), focar naquelas competências onde encontramos um défice. E a partir daí começamos (...) a estimular, numa periodicidade, semanal essas competências nos alunos.

“Paralelamente nós procuramos ensinar os alunos a estudar e a aprender. Portanto, para além desta intervenção individual em termos das competências, nós trabalhamos depois com eles em pequeno grupo naquilo que é fundamental em cada aluno e que em muitos se verifica que não está minimamente desenvolvido: eles não se sabem organizar, não sabem organizar o seu trabalho escolar, não sabem gerir o seu próprio tempo. Portanto nós trabalhamos depois em pequeno grupo com eles métodos e hábitos de estudo, organizamos a vida deles do ponto de vista escolar, [ajudando] a desenvolver essas capacidades de trabalho(...).”

“Acréscetaria (...) as questões que vêm da nossa base de formação, que [são] as consultas de psicologia (...) e consultas da terapia da fala.”

“Podemos recorrer a um explicador para, pontualmente, dar algum apporto específico para [o aluno] trabalhar [para o]teste.”

Atualmente a empresa conta com cerca de vinte e cinco pessoas licenciadas, com formações distintas, para os 300 alunos que têm inscritos, sendo que os anos de escolaridade mais procurados são os relacionados com o 1.º, 2.º e 3.º CEB.

No que diz respeito à frequência das explicações pelos alunos, o modelo-base é constituído por 2 sessões semanais, individual e em pequeno grupo, respetivamente, de 1h cada. No entanto, esta frequência pode variar de acordo com a intervenção que se pretende realizar. A este respeito o diretor esclarece o seguinte:

“(...) Começamos sempre por fazer um diagnóstico inicial e, com os resultados desse diagnóstico inicial, nós podemos propor aos encarregados de educação [o] pacote base (...) ou outra solução mais alargada ou mais restrita. (...). O mais restrito (...) são os ateliês, que acontecem uma vez por semana (...) em grupo. O mais alargado depende daquilo que forem as necessidades concretas dos alunos

e pode ir (...) desde três vezes por semana, individualmente, mais uma vez em grupo(...).”

Do ponto de vista do funcionamento, este centro funciona de segunda a sexta entre as 10h e as 20h, disponibilizando instalações próprias, apesar de grande parte da atividade desenvolvida com os alunos decorrer nas instalações das escolas destes, sobretudo as públicas com as quais o centro desenvolveu parcerias, como se depreende das palavras do diretor que se transcrevem:

“(...) todo o processo é tendencialmente desenvolvido nas escolas, com quem temos parcerias, o que nos permite estar num local de aprendizagem por excelência, mantendo um relacionamento próximo com os professores, conhecer o aluno no seu próprio contexto escolar e trabalhá-lo diretamente lá. Eu diria que 80, 90% dos casos são acompanhamentos que nós fazemos diretamente nas escolas e os restantes 10% vêm aqui porque não temos ainda parceria com a escola, a escola deles.”

“A escola pública não nos paga absolutamente nada, nós desenvolvemos uma forma de ser uma ligação exclusiva entre nós e o aluno ou a família, (...)com o benefício que damos à escola (...) porque somos um parceiro que está a trabalhar aquele aluno em contexto escolar e em interligação e em intercomunicação com os professores.”

“Por exemplo, todas as nossas avaliações, que nós fazemos com autorização dos pais, podem entrar para o processo do aluno e depois a escola pode [servir-se delas] para encaixar os alunos na educação especial, em caso de necessidade. (...)há aqui uma dinâmica que beneficia todas as partes (...)”.

Neste modelo, a relação com a família pode ser estreitada através das novas tecnologias, uma vez que os encarregados de educação podem aceder diariamente ao progresso dos seus educandos, através de uma plataforma online que disponibiliza gráficos de desempenho por competência, a partir do trabalho diário que o aluno realiza com o técnico e que aí é registado por sessão: *“Todo o sistema vai gerando gráficos de desempenho e vai comparando com aquele que é o perfil inicial do aluno e vai registando constantemente as evoluções que ele vai tendo no seu perfil, nas tais vinte competências bases.”*

Relativamente aos preços praticados não foi encontrada qualquer referência no sítio eletrónico da empresa. No entanto, independentemente do valor máximo que possa ser atingido, de acordo com o diretor, a mensalidade base cobrada é de €180,00 e a mínima de €85,00.

Nós cobramos cento e oitenta euros por mês, mensalidade (...) Não cobramos por sessão, portanto, estes cento e oitenta euros por mês incluem uma vez de acompanhamento individual por semana e uma vez em pequeno grupo por semana também. Portanto este é o nosso pacote base (...) O mais restrito, eu diria que [são]os ateliers que acontecem uma vez por semana e custam oitenta e cinco euros, em grupo.”

No que diz respeito à localização do centro, o diretor esclarece que “(...) nós quisemos estar num sítio premium de Lisboa, porque nós não somos um produto barato (...) se nos comparar com a concorrência (...), portanto, todo o nosso espaço, toda a nossa identidade das nossas instalações teria que estar coerente com o tipo de serviço que oferecemos e com o posicionamento que temos (...) associado à ideia de que tem que se estar em Lisboa.”

FREQUÊNCIA DAS EXPLICAÇÕES POR PARTE DOS ALUNOS

Não obstante, e independentemente dos motivos que conduzem à procura das explicações por parte dos alunos, os diretores dos centros identificaram frequências médias de utilização dos serviços disponíveis. No centro L1 a diretora afirma que os alunos despendem em média 3 horas por semana em explicações a uma ou duas disciplinas, argumentando que o ano de escolaridade não influencia o número de horas de frequência. Do mesmo modo, no centro L2, a diretora afirma “(...) não [conseguir] fazer a ligação direta” entre o nível de escolaridade do aluno e o número de horas de frequência do centro, antes argumentando que, no contexto dos serviços prestados e da atividade desenvolvida pelo centro, o valor médio de frequência têm que ver sobretudo com a atividade em que o aluno está inscrito. No ensino individual, o aluno despende em média 2 a 2 horas e meia por semana, nas sessões de grupo (coaching), despende em média 6 a 8 horas por semana, e nas practice rooms, em média 4h por semana.

Por outro lado, no centro L3, o diretor prefere colocar a questão da frequência sob o ponto de vista da metodologia de trabalho do centro, clarificando que, salvo raríssimas exceções, no centro só aceitam alunos que o possam frequentar com uma regularidade mínima de 2 vezes por semana, em sessões de uma hora e meia, apesar de *“a linha orientadora será cada vez mais a um máximo de 3 vezes por semana, uma hora e meia.”* Este argumento prende-se com os princípios de trabalho subjacentes ao método de ensino-aprendizagem em que *“(...) é preciso manter (...) uma certa regularidade, uma certa persistência neste trabalho (...) coerente com a nossa filosofia(...).”*

Também no caso do centro L4 a frequência dos alunos é relacionada com a metodologia de trabalho, podendo no entanto variar de acordo com a intervenção que se pretende realizar, solução que é independente do ano de escolaridade do aluno. No entanto, segundo o diretor, o centro dispõe de um modelo-base constituído por 2 sessões semanais de uma hora cada, individualmente ou em pequeno grupo, que podem ser adaptadas (restringindo ou alargando a frequência) ao contexto do aluno com quem se está a trabalhar.

No que diz respeito aos hábitos de frequência das explicações por parte dos alunos, a sazonalidade da atividade foi sublinhada, registando-se picos de atividade justificados pelos diretores em distintos argumentos:

L1 “Não há explicações no mês de julho, nem no mês de agosto e o de setembro é muito fraco.”

L2 “(...) Temos sempre um pico de procura no início de janeiro, que tem que ver com as notas do primeiro período e depois no final do segundo período (...) e tem a ver com a preparação dos exames (...) são três fatores que incrementam a procura dos nossos serviços de forma pontual.”

L3 “ Os alunos que não tiveram tempo ao longo do ano escolar, não tinham horário, não tinham calendário (...) vêm[nas] férias (...) [enquanto que] 10% dos alunos estão sempre durante o ano escolar.”

L4 “(...) isto é um negócio de alguma forma sazonal (...) [existindo] picos de procura que se prendem com a saída das notas escolares.”

ANÚNCIO DOS SERVIÇOS PRESTADOS

Todos os centros em estudo recorrem à utilização da internet, através de uma página web, para divulgarem os seus serviços, apesar de utilizarem em paralelo distintos tipos de suporte para este efeito. No caso do centro L2, a diretora esclarece que, para além de *“uma forte aposta no site e na internet, fazemos newsletters mensais para os pais, com informação interna”*, dispendo ainda de um *“plano anual de comunicação que tem a ver com (...) intervenções locais no território (..) desde a distribuição de folhetos à oferta de vouchers, de workshops.”* No centro L3 *“(...) [é] usada essencialmente a publicidade, através de monofolhas de distribuição nas caixas de correio. [deixando] essa publicidade também em alguns serviços da comunidade, que também são importantes: (...) cafés, farmácias, alguns ginásios locais (...) e suportes de notícias: revistas, jornais locais (...)”*.

No caso dos centros franchisados (L2 e L3), a divulgação dos serviços pode estar relacionada com as condições contratuais definidas no contrato empresarial de vinculação franchisado-franchisador e, nos outros casos (L1 e L4), com a liberdade que o(s) proprietário(s) têm para adaptar este anúncio às suas necessidades e realidades.

No primeiro caso, as palavras do diretor do centro L3 (franchising internacional), ilustram bem este condicionamento contratual, uma vez que, relativamente à publicidade na internet, *“(...) é a casa mãe da [empresa franchisadora] que faz uso dessa decisão (...), quer seja através do site, (..) através da página do facebook, (...) [ou] através de outros sites (...)”*. Todavia, a este respeito, não foi referenciada qualquer outra condicionante por parte da diretora do centro L2 (franchising nacional), não sendo, em nossa opinião, alheio o facto de esta empresária gerir diretamente a marca que é sua propriedade.

No segundo caso, também são as palavras dos diretores dos centros L1 e L4, respetivamente, que nos conduzem no raciocínio realizado:

“(...) neste momento nós temos o site (...), “o guia [da freguesia] que está ali (...) com os nossos anúncios e pura e simplesmente o passa palavra”(L1)

“Nós temos privilegiado essencialmente o canal web, porque para o público-alvo que nós buscamos a internet funciona muito melhor tem um return of investment muito mais elevado do que qualquer outro, exceto eventualmente a televisão. (...) quando falamos da internet, falamos também da internet 2.0, (...) que é a questão dos facebooks, linkedins e por aí fora. Paralelamente a isto, temos também uma área comercial que se dedica a fazer a promoção da [empresa] em entidades potencialmente parceiras e que vai fechando contratos de parceria diretamente nesses locais. Portanto, temos uma presença física, na rua, na área comercial, temos uma presença virtual na internet e no facebook, [que] estamos a reestruturar (...), avançaremos também para os twitters e as outras versões das redes sociais. Mas essencialmente são estas as duas vertentes que nós trabalhamos: o web marketing e a ligação direta.” (L4)

INFORMAÇÃO DISPONIBILIZADA NOS SITES OFICIAIS DAS EMPRESAS

Relativamente à informação que se encontra disponível nos sites oficiais das empresas, é interessante verificar que todos os sites apresentam uma breve descrição do conceito que preconizam, podendo especificar missão, objetivos e valores. O método de ensino e os diferentes serviços prestados são aspetos bem evidenciados em todas as páginas web, para além dos contactos, da localização e da possibilidade de registo para envio de newsletters, não existindo qualquer referência aos preços praticados.

No que diz respeito ao recrutamento de explicadores, apenas dois centros (L2 e L3), ambos franchisados, disponibilizam formulários para candidatura, facto que pode estar associado à “dispersão” destes centros pelo país e à necessidade do franchisador em apoiar o franchisado no recrutamento de “explicadores”.

Neste quadro, apenas duas das empresas disponibilizam professores ao domicílio (L2 e L4) e uma destas empresas (L4) oferece um serviço inovador traduzido numa plataforma educativa que permite aos pais acompanharem, em tempo real, as alterações que ocorrem no perfil de competências do seu filho.

No que diz respeito ao franchising, importa destacar que três centros (L2, L3 e L4) disponibilizam informação sobre o seu conceito de negócio, promovendo o franchising junto do seu público alvo. Nas suas páginas web, estes centros identificam o investimento inicial, que oscila entre os €8 000,00 e os €25 000,00, a

formação inicial e contínua, para além de um conjunto de outros serviços de apoio, como condições incluídas no contrato do negócio. Relativamente às despesas mensais para com o franchisador, bem como às especificações dos espaços para abertura dos centros, só o centro L3 e L4 fazem essas referências nos seus sites oficiais, sendo interessante verificar que, neste contexto, o perfil do franchisado só aparece referenciado nos centros L2 e L3.

OS DIRETORES DOS CENTROS

Tabela 4 - Caraterização do responsável pelo centro de explicações

| Caraterização do(a) responsável pelo centro de explicações | | | | |
|---|-------------|--------------|--|---|
| Diretor(a) do centro | Sexo | Idade | Relação empresarial | Habilitação académica |
| L1 | F | 52 | Proprietária do centro (2 sócias) | Licenciatura em engenharia eletrotécnica |
| L2 | F | 44 | Proprietária de 3 centros (em Lisboa) e da marca franchisada em Portugal | Licenciatura em ensino de história (ensino básico e secundário) |
| L3 | M | 40 | Proprietário do centro e responsável pela marca em Portugal e em Espanha | Licenciatura em gestão de empresas |
| L4 | M | 38 | Proprietário do centro (2 sócios) e da empresa mãe | Licenciatura em psicologia |

Os dados recolhidos nas quatro entrevistas permitem-nos traçar um perfil-tipo dos diretores das empresas analisadas (cf. Tabela 4).

Todos os diretores entrevistados são empresários por conta própria, com idades compreendidas entre os 38 e os 52 anos, sendo que dois deles partilham a propriedade do centro com outra pessoa (L1, L4). Os restantes elementos assumem a propriedade individual de um (L3) ou mais centros (L2), no concelho de Lisboa, para além da responsabilidade pela gestão (L2, L3) e propriedade da marca(L2).

No que diz respeito às habilitações académicas, todos os diretores são licenciados, ainda que em áreas distintas: que vão desde ao ensino, à psicologia passando pela gestão de empresas e pela engenharia. Não obstante, existe unanimidade na opinião dos entrevistados que consideram positivo o impacto que a sua formação tem na

direção do centro, independentemente das razões individualmente apontadas, nomeadamente:“(…) eu acho que foi determinante. Em primeiro lugar, porque eu sou professora por vocação.” (L2); “(…) eu acho, que tem muita. Toda a formação que seja dentro das áreas das ciência é muito importante (...)”(L3); “Eu diria que é fundamental. Por dois aspetos: pelo próprio metier, pela própria noção que eu tenho daquilo que nós conseguimos fazer em termos de desenvolvimento de produtos e de qualidade de trabalho que oferecemos aos nossos clientes e, depois, é fundamental também conseguir por em ato as competências e as capacidades que eventualmente terei desenvolvido enquanto psicólogo para lidar com todos os atores que se entrecruzam de alguma forma com este negócio. (...) é uma formação que ajudaria muito qualquer outra profissão.”(L4).

Neste contexto é interessante observar que apenas a diretora do centro L1, que também possui um MBA em gestão, faz referência à complementaridade da sua formação inicial (engenharia eletrotécnica) com a formação da sua sócia (gestão), facto que considera fundamental para a gestão do centro: “Tem o maior(...) e é aliás complementada com a formação da minha sócia, ela sim, da área da gestão pura e dura (...)”.

Para a maioria destes diretores(L1, L2 e L3) a ideia de negócio para a criação da empresa de explicações surge associada à necessidade e/ou vontade de criação do próprio emprego/negócio, ainda que relacionada com a sua formação académica ou com a sua experiência profissional. A este respeito é ainda interessante verificar que dois destes empresários afirmam ter (L1 e L3) recorrido à internet, com esse objetivo presente, sendo que no caso da diretora do Centro L1 houve ainda recurso à visita a feiras de franchising.

No centro L1, por exemplo, esta ideia surgiu através da “pesquisa na internet e em feiras de franchising”, dada a necessidade de criação do próprio emprego por parte de uma das duas proprietárias, que na altura se encontrava desempregada e que detinha uma anterior experiência em explicações domésticas: “Eu estava sem trabalho (...) e quando comecei à procura de emprego tinha 45 anos e tive maior dificuldade. (...)Eu sempre fiz formação (...), nasci e cresci a dar explicações (...) [e] quando tirei o curso já

tinha quinze alunos em casa”. Já no centro L2, a ideia para criar o negócio surgiu da vontade da diretora em criar o seu próprio emprego associado ao ensino, “após quinze anos de não ter conseguido nenhum vínculo ao Ministério da Educação (...)”. Por fim, no centro L3, a ideia de avançar para este negócio surgiu “numa busca na internet de conceitos de educação interessantes” e da vontade do diretor, que é simultaneamente o responsável pela marca em Portugal e em Espanha, em criar o seu próprio negócio: “(...) eu desde sempre tive muito presente que gostaria de ter o meu próprio negócio, (...) e portanto foi assim, um misto de se fazer o que se gosta e de se fazer aquilo que se ambiciona.”

Neste contexto, apenas um dos quatro empresários (L4) assume como motivo de abertura a oportunidade de expandir o seu negócio inicial, após contato com a realidade das escolas portuguesas, com as quais procurava estabelecer parcerias no âmbito do consultório de psicologia: *“nós começámos como um centro de psicologia. E nós quisemos, desde o início, ter escala, ganhar escala. A forma de o fazer foi começando a estabelecer parcerias com diversas entidades. Naturalmente, a área de parcerias preferencial que nós desenvolvemos foram escolas, e foi nesse contacto direto com as escolas que nós nos apercebemos da realidade que [aí] está presente e das necessidades que efetivamente existem (...). Daí até começar a gerar em nós uma primeira ideia de que tínhamos que trabalhar [o] desenvolvimento do sucesso escolar dos alunos foi, eu diria, um passo relativamente rápido. Portanto, foi desta observação da realidade que surgiu em nós esta vontade de fazer a [empresa].”*

Ocupação profissional dos responsáveis pelos centros

Tabela 5 - Caracterização da ocupação profissional dos responsáveis pelos centros

| Caraterização da ocupação profissional do(a) responsável pelo centro de explicações | | | | | | |
|---|-----------------------|------------|-------------------------------------|-------------|---|-------------|
| Responsável pelo centro | Ocupação profissional | | Disciplinas às quais dá explicações | | Anos de escolaridade aos quais dá explicações | |
| | Diretor | Explicador | Todas | Específicas | Todos | Específicos |
| L1 | X | X | | X | | X |
| L2 | X | | | | | |
| L3 | X | X | | X | | X |
| L4 | X | | | | | |

Relativamente à ocupação profissional dos diretores entrevistados (cf. Tabela 5), todos dedicam, total (L2, L4) ou parcialmente (L1, L3), o seu tempo à gestão do centro, ainda que em regime de não exclusividade, tendo em consideração que nos centros L2 e L3 os diretores dedicam-se ainda à gestão de outros centros e/ou à gestão da marca. A necessidade/ vontade de dedicação à gestão do centro por parte destes diretores é uma característica que poderá estar associada ao facto de estes serem, em simultâneo, diretores e proprietários das empresas. Para além disso, é interessante verificar que apenas dois deles desempenham em simultâneo esta função com a de explicador (L1, L3), dedicando diferenciadas percentagens de tempo às explicações, nomeadamente 80% no caso do centro L1 e 50% no centro L3.

L1: "Oitenta, vinte. Oitenta explicações. Vinte gestão do centro."

L3: "Eu diria, se calhar cinquenta por cento do tempo na explicação e vinte e cinco na gestão do centro, preparação e comunicação e receção dos pais e reunião com os pais. Portanto diria que cinquenta/vinte. Os outros vinte e cinco na dinamização do centro, no marketing, toda essa componente mais de gestão, mas para o mercado."

Ainda a este respeito, importa referenciar que no centro L1, a diretora assume a responsabilidade de dar explicações de matemática em língua estrangeira (francês ou inglês) a alunos provenientes dos colégios internacionais, desde o "(...) 7.^o ao 12.^o

ano, com especial incidência no secundário.” Já no centro L3, dedicado em exclusivo ao ensino da matemática, o diretor dá essencialmente explicações do 2.º ao 8.º ano de escolaridade.

Processo de recrutamento de explicadores

Para o desenvolvimento da atividade destas empresas, os diretores assumem um processo de recrutamento de recursos humanos (explicadores), cujos critérios de seleção refletem um conjunto de características que se assumem como essenciais para o seu funcionamento.

Assim, da análise realizada, concluímos que nestes centros, todos os diretores recrutam recursos humanos com formação académica ao nível da licenciatura. No entanto, apenas dois centros recrutam de forma exclusiva “explicadores” em áreas diretamente relacionadas com o ensino de determinadas disciplinas ou com níveis de ensino específicos (L1 e L2). No centro L3 o diretor afirma recrutar “*formados em matemática (...), mas não privilegio nenhuma [área] senão dentro das áreas da matemática. Tudo o que seja ensino da matemática, matemáticas aplicadas (...) engenharia, as arquiteturas e gestão, eventualmente*” diferenciando-se do centro L4 que não recruta licenciados em ensino, optando tendencialmente por “*(...) pessoas da área da psicologia clínica, educacional e psicopedagogia.*”

Paralelamente, ainda no contexto de recrutamento de recursos humanos, para além da licenciatura surgir como critério para a formação académica, os diretores privilegiam, ainda que com diferentes prioridades, um conjunto de outros critérios de seleção. De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, esses critérios estão relacionados com o percurso académico (L2), com a experiência profissional (L3), com a disponibilidade para formação específica (L3), com a recomendação por parte de outros profissionais (L1, L4), destacando-se o critério associado ao perfil do candidato, nomeadamente as suas capacidades pessoais para o exercício da função (L1, L2, L3, L4), conforme se conclui das seguintes citações:

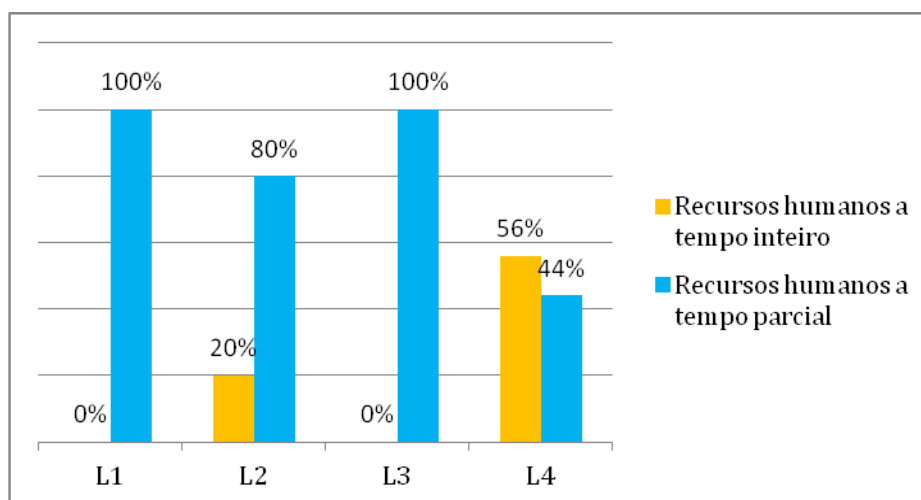
L1 “Entrevisto e eu percebo logo se vai dar ou não. E depois faço outra coisa, peço para darem uma explicação. (...) a entrevista é decisiva e há sobretudo a recomendação.(...) a maior parte dos nossos professores vêm todos recomendados pelos que já cá estão.”

L2 “(...)Nós normalmente temos critérios que têm a ver com a formação científica das pessoas e o seu currículo do ponto de vista o seu percurso formativo, desde a licenciatura até à questão da profissionalização e da sua classificação. E depois temos outros critérios que têm a ver com o perfil para a docência, nomeadamente a permeabilidade que o professor pode ter ou não (...) a todas estas metodologias (...) é preciso que os professores tenham [a] capacidade de perceber as diferenças entre o trabalho que podemos fazer em contexto escolar e o trabalho que fazemos no contexto do pós escolar.

L3 “(...)Nós procuramos muito mais do que propriamente a questão da formação técnica, que deve a ter, (...) Ou seja, coloco isso num patamar secundário no sentido de que isso não é essencial, ou tem ou não tem. Entendo como muito mais importante para nós o perfil de educador. E portanto, (...)é preciso (...) selecionar um conjunto de pessoas que estão preparadas pedagogicamente ou que têm a predisposição para serem preparadas de uma determinada forma, à luz do que é a [metodologia de trabalho da empresa]”

L4 “Regra geral não é pela experiência. A habilitação é fundamental, mas não é pela experiência (...). Atentamos mais nas capacidades pessoais da pessoa. Muitas vezes chegam até nós por recomendação de outros colegas e é por aí que, regra geral, nós recrutamos.

Gráfico 2 - Percentagem de recursos humanos por regime contratual



De acordo com os dados obtidos e expressos no Gráfico 2, todos os centros de explicações têm a trabalhar recursos humanos a tempo parcial, ainda que em percentagens distintas, destacando-se os centros L1 e L3 com 100% dos recursos humanos neste regime. Os centros L2 e L4 são os únicos a apresentar, nos seus quadros, recursos humanos nos dois regimes contratuais, sendo que no centro L4 é

privilegiado o regime contatual a tempo inteiro, com 56% da totalidade dos recursos humanos do seu quadro.

Genericamente, os recursos humanos que trabalham a tempo parcial são licenciados que não conseguiram colocação, que pretendem completar o seu horário de trabalho ou que estão reformados.

No que diz respeito ao grau de autonomia destes recursos humanos, a análise dos dados permite-nos concluir que este se encontra diretamente relacionado com metodologia de trabalho de cada um dos centros:

L1 “O explicador é bastante autónomo, bastante autónomo.”

L2 “Nós temos definida a metodologia de abordagem dos nossos alunos e de trabalho e de método (...)Cada aluno (...)tem um plano de trabalho individual, e o professor, ao preparar uma sessão (...), tem que atender [a essa] realidade.”

L3 “O diretor pode decidir e é livre de decidir (...) construir o (...) plano de treinos. (...) O instrutor, quando chega o aluno, não tem acesso a essa informação. Ele não toma estas decisões, quem as toma é o diretor do centro. (...) [o instrutor] faz um trabalho de instrução, ensina (...) de acordo com aquilo que alguém já definiu, aquilo que ele tem que trabalhar.”

L4 “Nós temos uma metodologia de intervenção base. (...)Depois temos sessões de supervisão onde analisamos casos e trabalhamos com os técnicos [no sentido de compreender] a decisão. (...)Portanto existe uma base de trabalho que tem que ser adaptada e tailorizada ao próprio aluno, mas depois queremos saber porque é que isto está a acontecer (...)Portanto os técnicos têm toda a liberdade para adaptar esta ideia de base áquilo que é o aluno em concreto.”

Ou seja, nos centros onde foi identificada uma metodologia específica, com estratégias de trabalho diversificadas e métodos próprios relacionados com o franchising (L3, L2), o grau de autonomia do explicador diminui contrariando a tendência autonómica dos explicadores nos restantes centros (L1, L4).

CARATERIZAÇÃO DA PROCURA DE SERVIÇOS EDUCATIVOS: A PERCEÇÃO DOS DIRETORES

Razões da escolha do centro

Quando questionados sobre as razões que conduzem os alunos a escolherem especificamente o centro que dirigem, todos os diretores são unânimes em destacar

a recomendação, relacionada com a qualidade dos professores (L1, L2) ou com o sucesso obtido pelos alunos(L1, L2, L3; L4), como principal motivo.

Tabela 6 - Razões da escolha do centro

| Razões da escolha do centro | | | |
|-----------------------------|-------------|-------------|--------------|
| Centro | Localização | Publicidade | Recomendação |
| L1 | X | | X |
| L2 | | | X |
| L3 | X | | X |
| L4 | | X | X |

Por outro lado, não deixa de ser curioso verificar que a publicidade é o motivo menos apontado para a escolha do centro - considerando a aposta que é realizada pelos centros na divulgação dos seus serviços e atividades- seguido da localização, conforme sintetizado na Tabela 6.

Neste contexto, é interessante analisar a opinião dos diretores sobre os motivos que levam os alunos a procurarem explicações, independentemente da associação que possa ser realizada entre motivos e o seu nível de escolaridade. Deste modo, quando confrontados com a questão “Em geral, porque é que acha que os alunos procuram explicações?” os diretores esclareceram:

L1: “(...)temos um grupo de alunos, cada vez maior, que são ótimos e que querem ficar excelentes (...) Depois temos o aluno que, pura e simplesmente, está de rastos e precisa de ser apoiado porque não consegue por ele próprio, que não é a maioria (...). Depois temos os alunos que vêm para a explicação à cautela, ou seja, antes que os problemas apareçam (...) têm uma explicação preventiva (...) muitas vezes por iniciativa dos pais, não tanto deles.”

L2: “Até ao nono ano é porque as famílias normalmente (...) sentem que os alunos estão um bocadinho perdidos e que precisam de um acompanhamento. (...) Depois, por via (...) do sistema de avaliação, quando percebem que vão ter que fazer um exame e (...) ficam muito preocupados com o português e a matemática(...). Às vezes, eu sinto que no caso do sétimo ano procuram-nos como um desmame do ATL (...).Por outro lado também por causa dos resultados, e então falamos do décimo, décimo primeiro e décimo segundo. Resultados, médias e entradas nas universidades.”

L3: “Eu acho, infelizmente, que as procuram porque sentem dificuldade nas matérias, na aprendizagem (...) procuram claramente, ainda maioritariamente,

corrigir dificuldades que estão a ter no momento (...) mas já se sente uma onda que começa a crescer em relação a pais que procuram para prevenção. Eu sei que ele tem algumas dificuldades, vamos lá construir. Ou sei que ele não tem dificuldades e isto é um complemento e faz-lhe bem, está bem ocupado em relação ao tempo.”

L4: “(...) A escola, tendencialmente, não tem uma resposta (...) para aqueles [alunos] que estão abaixo dos desempenhos médios. Nessa perspetiva os próprios encarregados de educação os próprios pais ou os próprios alunos, quando os alunos são um bocadinho mais velhinhos, buscam uma solução que lhes permita chegar aqueles patamares médios de desempenho (...) e a questão do acesso ao ensino superior e o conseguir ir-me preparando para conseguir entrara num curso.”

Na tabela que se segue (Tabela 7) procuramos elencar esses motivos, tentando demonstrar os que mais se destacam:

Tabela 7 - Motivos da procura de explicações pelos alunos

| Motivos para os alunos recorrerem às explicações | | | | |
|--|---------|----|----|----|
| Motivos | Centros | | | |
| | L1 | L2 | L3 | L4 |
| Superação de dificuldades/insucesso | X | X | X | X |
| Melhoria de desempenho | X | X | | X |
| Prevenção de dificuldades | X | X | X | |
| Preparação para exames/testes | | X | | |
| Preparação para acesso ao ensino superior | | X | | X |
| Ocupação de tempos livres | | X | X | |

Deste modo, destaca-se como principal motivo a superação de dificuldades, relacionadas com o baixo desempenho académico/insucesso dos alunos, traduzidas negativamente no sistema de classificação do nível de ensino que estes frequentam (L1, L2, L3 e L4). De seguida, em *ex aequo*, os motivos que mais se evidenciam na opinião dos diretores, são a melhoria do desempenho académico e a prevenção de dificuldades (L1, L2 e L4), associados à iniciativa dos pais que, para além disso, procuram soluções de ocupação dos tempos livres para os seus educandos em período letivo. Também em *ex aequo*, mas apenas referenciados por dois diretores (L2 e L3), a procura de explicações pelos alunos surge associada à preparação para

acesso ao ensino superior e à ocupação dos tempos livres. Por último, o motivo menos referido pelos diretores foi a preparação para exames/testes, o que pode ser compreendido se considerarmos a maior abrangência de motivos anteriormente referenciados.

Impactos das explicações no desempenho dos alunos

No que diz respeito aos impactos das explicações no desempenho dos alunos, e ainda que estes impactos possam estar diretamente relacionados com outros fatores, como por exemplo a motivação do aluno, a motivação do explicador, o tipo de explicação que o aluno frequenta e abordagem pedagógica utilizada, todos os diretores têm uma perceção globalmente positiva sobre o assunto. Sobre esta questão, os diretores identificam algumas vantagens concretas, nomeadamente a melhoria de competências traduzidas nos resultados escolares, para além da mudança de atitude e motivação dos alunos face às aprendizagens:

L1: “E, sobretudo, o que é interessante é quando eles melhoram a uma disciplina central, como o português ou a matemática, o resto vem por arrasto. Mudança de atitude, mudança de postura, mais autoestima, [uma] forma de encarar a escola completamente diferente (...);

L2: “(...) Eu acho que nós fazemos a diferença e influenciamos positivamente o percurso e as notas, sem dúvida nenhuma.”;

L3: “(...) Uma componente da nossa metodologia é os alunos ganharem autonomia (...). Portanto, o nosso compromisso é (...) que eles se sintam confortáveis com a matéria que estão a dar na escola.”;

L4: “Cem por cento dos nossos alunos melhoram os resultados (...) escolares [porque] (...) melhoram as suas competências (...).”

Regulamentação da atividade

Questionados sobre a regulação do mercado das explicações em Portugal, os diretores demonstram ter diferentes níveis de conhecimento no que diz respeito à existência de legislação/normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento da atividade que desenvolvem nas suas empresas, como se depreende do discurso analisado:

L1: “Desconheço completamente.”;

L2: “Tenho conhecimento (...) de alguma legislação que saiu, mas normas (...) não. Não.”;

L3: “(...)Que eu conheça, não são nenhuma. (...) Temos um vazio.”;

L4: “[Não haver regras](...)Pois.(...) Ainda bem que é assim.”

Perante este quadro, é interessante verificar que dois dos diretores (L3 e L4) foram para além da questão colocada, manifestando-se favoráveis ao facto de esta atividade se encontrar pouco regulamentada em Portugal, o que pode eventualmente ser identificado como uma oportunidade do mercado para o desenvolvimento da atividade, conforme se depreende dos argumentos apresentados pelos diretores:

L3: “(..) Eu acho que tem que haver esse enquadramento [legislativo](...). O receio que eu tenho é que o Estado intervenha no sentido de (...) [colocar] um conjunto de exigências, de limitações e restrições que não se adequam a este tipo de atividade.”

L4: “(...) É o próprio mercado que se deve encarregar de tomar decisões de quem é que evolui na seleção natural, ou quem é que fica para trás (...). No meu caso, da forma como eu entendo as coisas, eu julgo que quanto menos Estado, menos regulamentação, melhor as coisas funcionam.”

A este respeito, o diretor do centro L3 identifica ainda uma outra oportunidade de mercado relacionada com a vantagem competitiva conseguida através dos preços que são praticados pelos centros. No seu caso, esse aspeto é assumido, como se depreende da sua intervenção“(...)esse é um ponto muito importante no sentido de que somos claramente mais baratos que, enfim, diria a média dos centros de explicações que normalmente estão à volta”.

Deste modo, e em resposta à questão sobre se as normas existentes são ou excessivas, suficientes ou deficitárias, podemos referir que para dois dos diretores (L3 e L4) as normas existentes são suficientes, enquanto que para a diretora do centro L2 as normas são “deficitárias se é que eu tenho conhecimento de todas. Eu apenas conheço um despacho ou decreto-lei, (...) que regula exatamente a relação entre os professores e as empresas que ministram explicações.” No que diz respeito ao Centro L1, a diretora afirma que “Não as conheço, nem sabia que existiam.”

Por último, relativamente à regulamentação da atividade, importará destacar que nenhum dos centros se encontra associado a qualquer rede associativa relacionada com a atividade em estudo, sendo notório o desconhecimento, por parte de todos os diretores, deste tipo de associativismo.

No que diz respeito ao mercado das explicações, nomeadamente às dificuldades, ameaças ou oportunidades que este enfrenta, é interessante verificar que nenhum dos diretores identificou oportunidades atuais ou futuras, preferindo identificar dificuldades e ameaças para este tipo de atividade.

Neste quadro, as dificuldades identificadas pelos diretores dos centros L1 e L2 estão mais relacionadas com a organização da escola, nomeadamente no que diz respeito aos horários dos alunos, que ao terem aulas no período da manhã condicionam o horário de funcionamento do centro de explicações (L1), e com a questão da colaboração da escola com os centros (L2), como se depreende das seguintes opiniões:

L1: “Porque com a nova organização que se fez da rede escolar aqui na nossa zona (...) isso (...) tem beneficiado os alunos, mas prejudicou-nos a nós(...). As escolas (...) estão ótimas e, portanto, passaram a ter capacidade para dar as aulas todas de manhã (...).E de maneira que os miúdos vêm todos à explicação à tarde, todos à mesma hora. O que nos coloca muitos problemas.”

L2: “(...)e depois há outra coisa que nós sentimos (...) mas que gradualmente também tem vindo a ser resolvida que é alguma atitude defensiva e pouca de colaboração das escolas (...) quando a nossa coordenadora pedagógica quer falar com o diretor de turma do aluno.”

Por fim, verifica-se que todos os diretores identificam como ameaça principal os explicadores domésticos (L1, L2, L3 e L4) i.e. a atividade paralela de explicações que ocorre em casa de um explicador particular ou em casa do aluno, e que conduz ao desenvolvimento da economia paralela, com fuga aos impostos. Para além disso, os diretores consideram outro tipo de ameaças como: a falta de regulamentação (L2), a concorrência de outros centros de explicações (L3) e as atividades de complemento curricular/extra-letivas (L3).

L1: “A única ameaça que nós temos é a nossa viabilidade financeira por causa da concorrência desleal dos professores que dão explicações em casa (...)o que é desleal é não pagarem impostos (...).Porque dar explicações em casa não é

deslealdade nenhuma, é uma atividade como outra qualquer, agora ser economia paralela... A economia paralela é que vai matar isto."

L2: "Falta de regulamentação, ponto um, à cabeça de tudo. A falta de regulamentação, concorrência desleal (...) como consequência (...) disto ser uma atividade sombra (...)."

L3: "(...) a nossa concorrência alarga-se, alarga-se aos explicadores, aos centros de explicações tradicionais (...) concorrência direta (...). Temos uma que é desigual (...) os pais pagam I.V.A. (Imposto sobre Valor Acrescentado) (...), isso é de facto, uma grande ameaça (...). Depois há sempre aquela concorrência que também não é direta, é indireta que existe com outras atividades de complemento curricular."

L4: "(...) concorrência existe e, para além da concorrência, há uma informalidade muito grande nesta atividade (...), os próprios professores são os primeiros a fazer as explicações em casa deles onde recebem alunos vários. E, portanto, esta informalidade é uma ameaça porque estamos a falar de uma área, de uma economia paralela que vai surgindo e que vai desabilitando quem está no mercado de uma forma legal e a pagar os seus impostos, todas as contribuições e todos os seus encargos que são fixos (...). Portanto, a informalidade que surge nesta área é de facto uma ameaça e em tempos de crise ainda mais ameaça é (...)"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O negócio privado das explicações é um fenómeno que já não pode ser ignorado, quer pela sua dimensão, quer pelos impactos que produz. Neste quadro, são vários os autores que alertam para esta problemática (Baker et al., 2001; Ball & Youdell, 2008; Bray 2011; Bray & Lykins, 2012; Costa et al., 2008b; Dang & Rogers, 2008; Glasman & Besson, 2004; Heyneman, 2011; Mori & Baker, 2010), salientando-se que a análise desta atividade, vista como parte de um todo que é o sistema educativo, pode ampliar o conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo espelhando os efeitos das políticas educativas adotadas (Bregvadze, 2012, p. 80).

Neste contexto, conscientes das limitações do trabalho que apresentamos e que agora estaríamos prontos para começar, procurámos contribuir, ainda que de forma bastante modesta, para a sistematização do conhecimento deste fenómeno em Portugal, fenómeno que encontra os principais impulsionadores na equipa de investigadores da Universidade de Aveiro, constituída por Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura, através do desenvolvimento de dois projetos de investigação²¹ que já envolveram a apresentação de vários artigos académicos, quatro teses de mestrado (Amaral, 2009; Gouveia, 2012; Neto, 2006; Silveirinha, 2007) e uma tese de doutoramento (Azevedo, 2011).

Neste quadro, a nossa proposta para estudar o fenómeno das explicações centrava-se na realização de um estudo empírico, a realizar na cidade de Lisboa, no âmbito do “Projeto Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”, procurando encontrar evidências que nos permitissem compreender se a atividade das explicações nas empresas estudadas seguia uma tendência internacional que ultrapassa o tradicional conceito de explicações, indiciando a emergência de um terceiro setor educativo, paralelo ao sistema público de ensino (estatal e privado).

²¹ “Xplika – O mercado das explicações, a eficácia das escolas e o sucesso dos alunos” e “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”.

Deste modo, no primeiro capítulo, procurámos enquadrar, ainda que de forma bastante sucinta, a produção e a regulação da política educativa, do ponto de vista da centralidade do Estado e do Mercado, num quadro de globalização fortemente marcado pelo ideal neoliberal. Nessa perspetiva, destacámos os processos de “regulação transnacional” como principais contaminadores das políticas educativas nacionais, não perdendo de vista que a já longa crise da escola, que também sustenta a procura de apoios educativos suplementares, não deve ser analisada de forma isolada enquanto fator gerador desta procura.

Posteriormente, no segundo capítulo, propusemo-nos enquadrar as explicações enquanto fenómeno mundial em expansão, procurando sistematizar o conhecimento sobre os aspetos mais relevantes da atividade. Nesse sentido, descrevemos um conjunto de características padrão do fenómeno na Europa e identificámos as suas variações na atualidade, nomeadamente no que diz respeito:

- à intensidade das explicações, entendida como o número de horas gastas pelo aluno em apoio educativo suplementar;
- às formas e modos de oferta das explicações;
- às disciplinas mais procuradas pelos alunos;
- aos intervenientes no fornecimento de explicações (empresários e explicadores);
- aos intervenientes na procura de explicações (famílias);
- às razões que conduzem os alunos e as suas famílias a procurar e a recorrer a explicações;
- aos impactos positivos e negativos que decorrem do investimento privado das famílias em explicações.

Neste contexto, porque as respostas políticas ao fenómeno das explicações encontram soluções distintas de país para país e porque o nosso estudo empírico foi realizado em Lisboa, procurámos apresentar o fenómeno das explicações no nosso país, a partir

de informação recolhida na literatura com maior relevância sobre o fenómeno em Portugal.

Deste modo, o estudo empírico que apresentámos nesta dissertação - e que foi antecedido por uma breve caracterização da cidade de Lisboa, no que diz respeito à população estudantil, à oferta de estabelecimentos de ensino e à oferta de empresas de explicações que anunciam os seus serviços na internet - permitiu-nos recolher, analisar e apresentar um conjunto de informação com vista à caracterização das quatro empresas em estudo, bem como ao levantamento das perceções que os proprietários/diretores destas empresas têm sobre o fenómeno das explicações.

Neste enquadramento, a recolha da informação foi facilitada pela aplicação, por membros da equipa do Projeto Xplika-Internacional, de um guião de entrevista que já havia sido aplicado em outros trabalhos no âmbito desse mesmo projeto (cf. Capítulo III), facto que pode ter limitado a dimensão da nossa análise, no que diz respeito, nomeadamente, ao contexto e à linguagem não verbal dos proprietários/diretores entrevistados. Paralelamente, foi recolhida informação nos sites oficiais, *facebook* e blogues das empresas em estudo, para além da informação recolhida em documentos internos que, gentilmente, nos foram disponibilizados pelos diretores das empresas. Posteriormente, para facilitar a análise da informação recolhida foram utilizadas grelhas de apoio (em anexo) para a análise das entrevistas, bem como para a análise da informação disponibilizada na internet.

Do cruzamento da informação obtida, relacionada com as quatro empresas privadas que fornecem explicações na cidade de Lisboa e que acederam participar nesta investigação, fomos levados a distinguir quatro conceitos distintos que se refletem nas atividades desenvolvidas e nos serviços prestados pelas empresas e que aqui sintetizamos.

O centro L1 apresenta-se como um centro tradicional de explicações, que já pertenceu a uma rede nacional de franchising mas que, na atualidade, desenvolve a sua atividade sem recurso a esse tipo de contrato empresarial. O seu *core business* são as explicações individuais e em grupo, podendo os alunos recorrer à utilização de uma sala de estudo e beneficiar de estudo acompanhado.

O centro L2 é apresentado como uma empresa inserida numa rede nacional de franchising, que dispõem de um conceito de acompanhamento escolar mais alargado de apoio à família. Os serviços que esta empresa disponibiliza variam de acordo com o nível de ensino dos alunos e com os objetivos que se pretendem atingir. Deste modo, para além das explicações individuais e em grupo, a empresa disponibiliza explicações ao domicílio, programas específicos de apoio e orientação escolar, programas para ocupação de alunos nas férias escolares e atividades para pais.

No que diz respeito ao centro L3, o conceito de ensino-aprendizagem procura distanciar-se do tradicional conceito de centro de explicações, procurando consolidar uma metodologia própria dos “*centros de aprendizagem*”. Esta empresa, direcionada em exclusivo para o ensino da matemática, encontra-se inserida numa rede de franchising internacional e disponibiliza serviços que vão desde as sessões de trabalho concretizadas através de “*planos de treino*” (que são supervisionadas por “*instrutores*” numa clara analogia com o trabalho realizado num ginásio); a livre utilização dos espaços por parte dos alunos que têm planos de treino; e um conjunto diversificado de atividades relacionadas com a matemática, desenvolvidas em períodos de férias e/ou interrupções letivas.

Por último, a empresa L4 não é um centro tradicional de explicações, utilizando uma conceção e metodologia próprias que tiveram por base a atividade desenvolvida num consultório de psicologia. Nesta empresa a intervenção individual e o recurso a explicações existem de forma pontual, sendo de destacar que os alunos podem ter apoio da empresa na sua sede, em casa ou no mesmo espaço em que têm aulas, e que é disponibilizado pela escola. Na escola os alunos trabalham em grupo, num conjunto de ateliês com vista à estimulação neuro-cognitiva e neuro-psicológica, no desenvolvimento de uma metodologia própria e única em Portugal. Nesta empresa, apesar de ainda não ter concretizado nenhum contrato, tem prevista a sua expansão comercial através de contratos de franchising.

Neste quadro de análise, parece-nos possível assegurar que existe uma afirmação progressiva de “*autonomização*” (curricular e pedagógica) dos centros em relação à escola formal que começa a emergir, quer ao nível do discurso dos

proprietários/diretores, quer de algumas práticas em curso, nomeadamente pela variedade dos serviços que são oferecidos ao aluno e pelas metodologias utilizadas.

No entanto, não obstante o facto das empresas em estudo apresentarem poucas semelhanças nos serviços prestados, é interessante verificar algumas características padrão, que são destacadas em outros estudos realizados em Portugal. Nestes centros, os serviços disponibilizados estão orientados e são desenvolvidos para o apoio a alunos do 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, numa clara “colagem” aos níveis de ensino que, previsivelmente, suportam a escolaridade obrigatória de um aluno “médio”. Não obstante, e ainda que duas destas empresas possam extravasar o limite do ensino secundário, abrindo os seus serviços a alunos que frequentam o ensino superior, para além do necessário enquadramento das especificidades de cada um dos centros em análise, verifica-se que a disciplina mais procurada é a Matemática, seguindo as tendências de outros países e corroborando os dados obtidos em outros estudos sobre as explicações em Portugal, existindo ainda referências de procura do Português, da Físico-Química e do Inglês.

Relativamente à frequência das explicações por parte dos alunos, independentemente dos motivos que conduzem à procura das explicações, não foi possível traçar um padrão de frequência entre os quatro centros, no que diz respeito às horas despendidas em explicações e que variam entre as duas e as oito horas semanais. No entanto, verifica-se que existe uma tendência clara para que a frequência destes serviços ocorra pelo menos duas vezes por semana, facto que, segundo os diretores, tem que ver com a metodologia de trabalho utilizada e não tanto com o ano ou nível de escolaridade do aluno. A eventual contribuição destes centros para efeitos de realização dos trabalhos para casa ou como espaço de atividades de tempos livres não é valorizada em nenhum dos centros. Não obstante esta constatação, a sazonalidade da atividade é sublinhada, com picos de procura associados ao final dos períodos e ano letivos.

Neste contexto, quando se procuram identificar, junto dos diretores, as razões que conduzem os alunos a recorrerem às explicações, destaca-se como principal motivo a superação de dificuldades relacionadas com o baixo desempenho académico/

insucesso dos alunos que se traduz no sistema de classificação do nível de ensino que estes frequentam, seguindo-se da procura da melhoria do desempenho académico e a prevenção de dificuldades relacionadas com o currículo escolar.

Neste quadro, parece-nos possível aventar que as razões da procura e os hábitos de frequência das explicações vão de encontro às tendências nacionais e internacionais, estando diretamente relacionadas com os resultados académicos que surgem nos finais dos períodos letivos. No entanto, ainda que sem uma referência explícita por parte dos diretores dos centros, nesta correlação podem estar incluídos alunos que, para além da frequência “regular”, se estejam a preparar para exames finais do ensino secundário ou de acesso ao ensino superior, tendo em conta que as disciplinas mais procuradas são as que são referenciadas como as mais importantes dentro do sistema formal de ensino por serem as que estão mais sujeitas aos exames. A este respeito, alguns dos diretores das empresas têm uma visão crítica do tipo de ensino realizado pela escola formal (pública e privada), que em sua opinião não é um ensino suficientemente qualificado, sendo necessário recorrer às explicações para colmatar essas lacunas.

Nos centros em análise, considerando as especificidades dos serviços oferecidos, não nos foi possível determinar um padrão quanto aos valores investidos mensalmente, em média, pelas famílias em explicações. A este respeito, é curioso destacar que este tipo de informação não é disponibilizado em nenhum dos sites oficiais das empresas analisadas, o que pode indiciar que este é um indicador valorizado pelos proprietários que o parecem “manter em segredo”, considerando a possibilidade de, desse modo, poderem obter algum tipo de vantagem competitiva, associado ou não a outros indicadores.

Deste ponto de vista, também a publicidade em diferentes suportes, o período de funcionamento e a localização dos centros pode contribuir para as escolhas das famílias, levando-as a optar por um centro em detrimento de outro. Na opinião dos diretores, a recomendação “boca-a-boca”, associada à qualidade dos explicadores ou o sucesso dos alunos, parece ser a razão principal que conduz o aluno na escolha do centro. Neste quadro, é interessante verificar que todos os centros têm instalações

próprias na cidade de Lisboa, apresentando horários de funcionamento variados, que podem operar entre as 8:30 h e as 21h, de segunda a sábado, podendo ainda incluir domingos e feriados, de acordo com as necessidades das famílias.

No que diz respeito à caracterização dos diretores das empresas em estudo, verifica-se são empresários por conta própria e que estando em idade ativa de emprego (entre os 38 e os 52 anos) viram neste negócio uma oportunidade de criação do próprio emprego. Ainda que este emprego, que inclui uma componente de gestão, possa não estar diretamente relacionado com a formação académica de base dos entrevistados, cujas licenciaturas variam entre o ensino, a gestão, e engenharia e a psicologia, é interessante referir que apenas dois dos diretores entrevistados acumulam funções enquanto diretores e explicadores do centro (L1, L3).

Relativamente aos restantes recursos humanos que completam as equipas dos quatro centros em análise, o número de explicadores varia de acordo com o número de alunos inscritos, sendo que no processo de recrutamento, para além da licenciatura ser exigida como critério principal no que diz respeito à formação académica dos explicadores, os diretores privilegiam outros critérios, nomeadamente as capacidades pessoais para o exercício da função (demonstradas na entrevista), o percurso académico, a experiência profissional e a recomendação por parte de outros profissionais do centro. Do ponto de vista do regime contratual, genericamente, os explicadores que trabalham nestes centros são licenciados que não têm emprego, que pretendem completar o seu horário de trabalho ou estão reformados. Esta constatação vem ao encontro da tendência que é seguida internacionalmente em muitos dos centros estudados, ainda que possa divergir no que diz respeito à qualificação pedagógica dos explicadores que não sendo professores podem, nestes centros, usufruir de formação específica para o exercício da função.

Neste quando, importa destacar que da análise realizada foi possível concluir que o grau de autonomia dos explicadores se encontra diretamente relacionado com a metodologia de trabalho de cada um dos centros. Ou seja, nos centros onde identificámos orientações, metodologias e currículos próprios relacionados com a existência ou possibilidade de expansão dos centros através de contrato de

franchising, o grau de autonomia diminui o que indicia uma estandardização do produto/ serviço que é oferecido e que necessita de ser altamente controlado pelo franchisador, no sentido de ver mantida ou melhorada a reputação da marca.

Questionados sobre os impactos das explicações no desempenho dos alunos, ainda que os diretores dos centros os tivessem identificado de forma genérica, existe uma perceção globalmente positiva sobre o assunto. Na sua opinião, a frequência de explicações tem impactos positivos na melhoria de competências traduzidas nos resultados escolares, para além da mudança de atitude e motivação dos alunos face às aprendizagens.

No que respeita à opinião dos diretores dos centros sobre a regulação da atividade em Portugal, é interessante destacar os diferentes níveis de conhecimento que estes atores têm sobre o assunto, destacando-se a opinião de dois deles que se manifestaram favoráveis ao facto desta atividade se encontrar pouco regulada, procurando identificar neste facto uma oportunidade do mercado se autorregular. Neste quadro, destaca-se que nenhum dos centros se encontra associado a qualquer rede associativa, sendo notório o desconhecimento por parte dos diretores deste tipo de associativismo, que existe em países como a Grécia, o Chipre, a Alemanha ou o Reino Unido e que, em 2008, se traduziu na constituição de uma confederação europeia²².

Neste contexto, importa destacar que ao longo deste trabalho foi possível encontrar evidências que nos permitem responder à nossa pergunta de partida. Ou seja, nos centros em estudo, a atividade das explicações segue uma tendência internacional, que ultrapassa o tradicional conceito de explicações, evidenciando, nalguns casos, uma aproximação aos “centros de aprendizagem” com a disponibilização de propostas personalizadas de serviços educativos, numa oferta empresarial distinta e em expansão.

Pesem embora os vários condicionalismos sentidos e as limitações identificadas ao longo deste trabalho, em jeito de conclusão, gostaríamos de destacar a grande

²² European Confederation of Educational Institutes of School Support (Bray, 2011, p. 62).

satisfação com que aqui chegámos e a grande responsabilidade com que daqui partimos, considerando a nossa atuação enquanto docente do ensino público.

Ao longo da realização deste trabalho, fomos apropriando das posições dos vários investigadores, que tivemos o privilégio de estudar, que aqui procurámos sintetizar e em relação às quais não pudemos ficar indiferentes, desejando criar o nosso quadro de referência sobre o assunto. Em consequência, com o cruzamento da informação obtida na literatura de referência e com os dados obtidos no nosso estudo empírico, fomos alertados e confrontados com questões e preocupações óbvias de carácter social, político, económico, ético, de justiça e equidade, que têm vindo a ser identificadas nacional e internacionalmente e que mereceram a nossa melhor atenção.

A interferência diária da “educação na sombra” na organização escolar, na gestão curricular e pedagógica, na qualidade e na avaliação educacional do nosso sistema de ensino, na vida dos professores, dos alunos e das suas famílias deve merecer, junto dos decisores políticos de todos os níveis, especial atenção e uma cuidada reflexão, considerando que a emergência de empresas que já não se afirmam “coladas” à escola formal, e que já não se preocupam tanto em “reforçar a escola”, mas que se começam a afirmar com “alternativas à escola” parece colocar progressivamente em causa não só a qualidade da escola, mas, porventura, também a sua legitimação enquanto “espaço de capacitação para o exercício de uma cidadania plena” (Sá & Antunes, 2007, p. 154), próprio de uma instituição social que se pretende justa e equitativa.

Deste modo, parece-nos importante o desenvolvimento de outros estudos, em Portugal, que podem dar continuidade a este trabalho empírico, aprofundando-o, ou que o podem tomar apenas como ponto de referência para investigação futura.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Almerindo J. (2008). As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 27-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amaral, Teresa (2009). O impacto das explicações ao nível da sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Antunes, Fátima & Sá, Virgínio (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aurini, Janice (2004). Educational Entrepreneurialism in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling. *Canadian Review of Sociology*, 41(4), 475-491.
- Aurini, Janice (2006). Crafting Legitimation Projects: Na Institutional Analysis of Private Education Business. *Sociological Forum*, 21(1), 83-111.
- Aurini, Janice & Davies, Scott (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474.
- Azevedo, Sara (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Azevedo, Sara & Neto-Mendes, António (2009). As explicações (aulas particulares) no ensino secundário e superior em Portugal: apresentação de um estudo. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(2), 84-104).
- Baker, David, Akiba, Motoko, LeTendre, Gerald & Wiseman, Alexander (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17.
- Ball, Stephen (2005). Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classes. In Pablo Gentili (Ed.), *Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 196-227). Petrópolis: Editora Vozes.

- Ball, Stephen & Youdell, Deborah (2008). Hidden privatization in public education. Brussels: *Education International*.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barnett, Clive (2010). Publics and Markets: What's wrong with neoliberalismo? In Susan Smith, Sallie Marston, Rachel Pain & John Paul Jones III (Eds.), *The Sage Handbook of Social Geographies* (pp. 269-296). London: SAGE Publications Ltd.
- Barroso, João (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, João (2006a). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2006b). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- Bell, Judith (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (2.^o ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, António (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes: um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Eds.), *Políticas educativas: Discursos e práticas* (pp. 311-324). Funchal: Grafimadeira.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bray, Mark (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute For Educational Planning.
- Bray, Mark (2008). As explicações numa perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 11-26). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bray, Mark (2010). Researching shadow education: methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3-13.
- Bray, Mark (2011). The Challenge of Shadow Education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union. Brussels: European Commission.

- Bray, Mark & Lykins, Chad (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- Bregvadze, Tamar (2012). Analysing the Shadows: Private Tutoring as a Descriptor of the Education System in Georgia. *International Education Studies*, 6(5), 80-98.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre & Neto-Mendes, António (2003). As explicações no 12.º Ano- contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 55-68.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2008a). As explicações: caracterização e dimensão internacional do fenómeno. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 35-53). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2008b). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre, Neto-Mendes, António & Azevedo, Sara (2008). O mercado das explicações e o franchising. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 55-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dang, Hai-anh & Rogers, Halsey (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Researcher Observer*, 23(2), 161-200.
- Davies, Scott (2002). *School Choice by Default? Understanding the growing demand for private tutoring in Canada*. Toronto: New Approaches to Lifelong Learning (NALL).
- Davies, Scott & Aurini, Janice (2006). The franchising of private tutoring: a view from Canada. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 123-128.
- Estêvão, Carlos (2012). Políticas e Valores em Educação, Repensar a Educação e a Escola Pública como um Direito. V.N. Famalicão: Edições Húmus.

- Fougner, Tore (2006). The state, international competitiveness and neoliberal globalisation: is there a future beyond “the competition state”? *Review of International Studies*, 32(1), 165-185.
- Glasman, Dominique & Besson, Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Gouveia, Andreia Santos (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006). *A Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Harvey, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Heyneman, Stephen (2011). Private Tutoring na Social Cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183-188.
- Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INE, I.P. (2011). *Censos 2011 – Resultados Provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Lüdke, Menga & André, Marli (1996). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Madaleno, Cristina Maria Bento (2009). *A frequência das explicações pelos alunos do 12.º ano numa escola privada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Mamede, Ricardo Paes (2009). Os Desafios do Desenvolvimento e o Papel das Políticas Públicas. In Ricardo Miguel do Carmo & João Rodrigues (Eds.), *Onde Pára o Estado? Políticas Públicas em tempos de Crise* (pp. 173-197). Lisboa: Edições Nelson de Matos.
- Moraes, Reginaldo (2002). Reformas Neoliberais e Políticas Pública: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-Sociedade. *Sociedade & Educação*, 23(80), 13-24.
- Mori, Izumi & Baker, David (2010). The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36-48.

- Neto-Mendes, António (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 85-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, António & Costa, Jorge Adelino (2007). *Private Supplementary Tutoring in Portugal: A Contribution to Understand this Activity*. Paper presented at the Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring, Paris: Unesco-International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Neto, Maria Conceição (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Neves, João César (2004). *Introdução à Economia* (7.^aed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Nordensvärd, Johan (2011). The consumer metaphor versus the citizen metaphor: different sets of roles for students. In Mike Molesworth, Elizabeth Nixon & Richard Scullion (Eds.). *The marketisation of higher education and the Student as a consumer*. New York: Routledge.
- Olssen, Mark, Codd, John & O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publications Ltd.
- Paraskeva, João (2010). Privatização dos Benefícios e Socialização dos Custos. Dos Cheques-ensino ao Homeschooling. In João Paraskeva & Wayne Au (Eds.), *O Direito à Escolha em Educação. Cheques ensino, Projectos Charter e o Ensino Doméstico* (pp. 17-53). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pardal, Luis & Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Robertson, Susan (2011). *Cross Roads, Intersections, Departure Points: Locating Public and Private Projects in New Education Governance Partnerships*. Paper presented at the Second Annual Symposium of the Gulf Comparative Education Society, Ras Al Khaimah, United Arab Emirates.
- Sá, Virgínio (2002). As políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In Jorge Adelino Costa,

- António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação das Organizações Educativas: Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, Virgínio & Antunes, Fátima (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 129-161.
- Samuelson, Paul & Nordhaus, William (2005). *Economia* (18.^a ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Silva, Filipe Carreira (2009). Metamorfoses do Estado: Portugal e a Emergência do Estado Neo-Social. In Renato Miguel do Carmo & João Rodrigues (Eds.), *Onde Pára o Estado? Políticas Públicas em Tempos de Crise* (pp. 19-51). Lisboa: Edições Nelson de Matos.
- Silveirinha, Teresa (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Siqueira, Ângela (2004). A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*(26), 145-156.
- Tooley, James (2002). The changing role of government and education. *Gale Encyclopedia of Education*. Acesso em: <http://www.answers.com/topic/the-changing-role-of-government-and-education>. Consulta realizada em 10.02.2012.
- Ventura, Alexandre (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, Alexandre, Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Azevedo, Sara (2008). Dimensão e caracterização da frequência de explicações no 12.º ano: do local ao nacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 119-145). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, Alexandre & Jang, Sunhwa (2010). Private tutoring through the internet: globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 59-68.

Whitty, Geoff & Power, Sally (2002). A Escola, o Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Actualizada. *Curriculum Sem Fronteiras*, 2(1), 15-40.

Wolf, Martin (2008). *Por Que Funciona a Globalização*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, Robert (2010). *Estudo de caso: planejamento e método* (4. Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei n.º 68/2008 de 14 de Abril de 2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 85/2009, de 3 de Abril e pela Lei n.º 21/2010 de 23 de Agosto.

Decreto-lei n.º 226/2009 de 14 de Setembro.

Lei n.º 46/2008, de 27 de Agosto.

Portaria 625/1999, de 14 de Agosto.

Portaria 814/2005, de 13 Setembro.

ANEXOS

Anexo 1 - Grelha de recolha de dados

| Questões a abordar no estudo de caso | Objetivos | Fontes prováveis de evidência |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Idade; Propriedade do centro; Formação académica do diretor; Impacto da formação para a direção do centro; Função desempenhada/ocupação profissional: diretor/explicador (disciplinas, anos de escolaridade; percentagem de tempo dedicada a essas atividades) | Caracterização do responsável do centro de explicações (perfil) | Entrevista; Site da empresa/centro de explicações na internet. |
| <ul style="list-style-type: none"> Início da atividade do centro de explicações; Ideia da abertura de um centro de explicações; Localização; Documentos internos de regulação da atividade no centro de explicações; Horário de funcionamento; Serviços/atividades prestados (níveis de ensino; disciplinas); Anos de escolaridade mais procurados; Disciplinas mais procuradas; Preços praticados; Anúncio dos serviços; Número de estudantes a frequentar o centro; Razões dos estudantes para a escolha do centro. | Caracterização do centro de explicações | Entrevista Flyers informativos; Newsletter; Site do centro de explicações na internet; Regulamento ou outro documento interno. |
| <ul style="list-style-type: none"> Número de explicadores que colaboram no centro; Formação académica dos explicadores; | Caraterização dos explicadores do centro (perfil) | Entrevista; Site do centro de explicações na internet. |

| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de explicadores (tempo inteiro/ tempo parcial); ▪ Critérios de recrutamento de explicadores. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Razão da procura das explicações pelos alunos; ▪ Impacto das explicações no desempenho dos alunos; ▪ Dificuldade (s) / ameaça(s) / oportunidade(s) para este tipo de atividades; ▪ Problemas que o mercado das explicações enfrenta atualmente. | Perceção dos diretores quanto às explicações | Entrevista |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hábitos de frequência de explicações; ▪ Média de horas que os estudantes passam em explicações; ▪ Relações entre o nível de escolaridade do aluno e o número de horas em explicações; ▪ Identificação de outros serviços utilizados pelos alunos, para além das explicações; ▪ Metodologia de trabalho utilizada nas sessões de explicação: autonomia do explicador. | Frequência de explicações pelos alunos do centro | Entrevista Site do centro de explicações na internet; |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento do centro; ▪ Associativismo relacionado com os centros de explicação; ▪ Opinião dos diretores sobre normas existentes. | Perceção dos diretores quanto à regulação da atividade das explicações em Portugal | Entrevista |

Anexo 2 - Guião da entrevista

| Guião de Entrevista ²³ Responsáveis de Centros de Explicações |
|--|
| <p>A realização desta entrevista tem como objetivo explorar a visão dos responsáveis de centros de explicações em relação à utilização de explicações.</p> |
| <p>1. Entrevistado - Caracterização do responsável do centro de explicações</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Idade.▪ É proprietário deste centro?▪ Qual é a sua formação académica?▪ Que impacto é que essa formação tem para a direção do centro?▪ É também explicador? Se sim, de que disciplinas/anos de escolaridade?▪ Se sim, a qual das atividades dedica a maior parte do seu tempo: às explicações ou às atividades de gestão do centro?▪ Se tivesse que exprimi-lo em percentagem, qual a percentagem de tempo que atribuiria semanalmente a cada uma das atividades (gestão do centro/explicações)? <p>2. Caracterização do centro de explicações</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Quando teve início centro de explicações?▪ Como surgiu a ideia da abertura de um centro de explicações? (franchising, oportunidade de negócio, ...)▪ Porque escolheu esta localização?▪ Este centro de explicações tem regulamento interno ou outro documento que regulamente a sua atividade?▪ Qual é o horário de funcionamento do centro?▪ Que tipo de serviços/atividades são desenvolvidos neste centro?▪ Oferecem explicações a que níveis de ensino? |

²³ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Augusto Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e bolsreira de investigação Andreia Gouveia.

- Quais os anos de escolaridade mais procurados?
- Oferecem explicações a que disciplinas?
- Quais as disciplinas mais procuradas?
- Este centro está mais orientado para algum nível de escolaridade em particular?
- Quais são os preços praticados?
- Como anuncia os serviços fornecidos pelo centro? [Publicidade, *word of mouth*, *redes sociais*, *site internet*]
- De momento, em média, quantos estudantes frequentam o centro?
- Porque é que acha que os estudantes escolhem este centro em particular e de que forma ele se diferencia dos restantes? [Oferece outros serviços para além de explicações? Outras atividades? E o uso de novas tecnologias?]

3. Caraterização dos explicadores do centro

- Ao nível dos explicadores, quantos colaboram no centro?
- Qual a sua formação?
- Quantos trabalham a tempo inteiro? E a tempo parcial? Se tivesse que exprimi-lo em percentagem, que percentagem atribuiria a um e a outro modo de trabalho?
- Enquanto responsável por este centro que critérios utiliza para recrutar os explicadores? (experiência profissional, formação académica....)

4. Perceções quanto às explicações

- Em geral, porque é que acha que os alunos procuram as explicações? [Insucesso escolar, exames, etc]
- Que impacto têm as explicações no desempenho dos alunos?
- Identifica alguma(s) dificuldade (s) / ameaça(s) / oportunidade(s) para este tipo de atividades?
- Quais são, em seu entender, os principais problemas com que o mercado das explicações se defronta atualmente?

5. Frequência de explicações pelos alunos do centro

- Em geral quais são os hábitos de frequência de explicações? [Durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, etc.]
- Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em explicações?
- Os alunos frequentam o centro para realizar outra(s) atividade(s)? Se sim, qual/quais?
- Considera que o nível de escolaridade do aluno influencia o número de horas em explicações? Em que medida?
- O centro tem definida alguma metodologia de trabalho para as sessões de explicação ou o explicador é autónomo no planeamento da mesma?

6. Regulação da atividade das explicações em Portugal

- Tem conhecimento das normas estabelecidas pelo estado para o funcionamento do centro?
- Acha que essas normas são suficientes ou excessivas/deficitárias?
- Há algum tipo de associativismo que agregue os centros de explicação? Se sim, o seu centro integra-o?
- Tem alguma coisa a acrescentar?

Anexo 3 - Grelha de análise vertical das entrevistas

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases Ilustrativas | Inferências |
|---|--|---|---------------------|-------------|
| Perfil dos diretores de centros de explicações A | A.1.Duração da entrevista | | | |
| | A.2.Idade | | | |
| | A.3.Género | | | |
| | A.4.Habilitação Académica | | | |
| | A.5.Impacto da formação para a direção do centro | | | |
| | A.6.Ocupação profissional | A.6.1.Proprietário do centro | | |
| | | A.6.2.Diretor | | |
| | | A.6.3.Diretor/Explicador | | |
| | | A.6.4 Outras informações (p. ex. se tem outra atividade para além deste centro) | | |
| | A.7.Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%) | A.7.1.Diretor | | |
| | | A.7.2.Explicador | | |
| | A.8.Explicador(a) Se sim, a que disciplinas? | | | |
| | A.9.Explicador(a) Se sim, a que anos de escolaridade? | | | |

| | | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|--|
| Caraterização dos centros de explicações B | B.1.Dimensão | B.1.1.Nº de alunos | | |
| | | B.1.2.Recursos Humanos | | |
| | B.2.Horário | B.2.1.Período de funcionamento | | |
| | | B.2.2.Horário Semanal | | |
| | B.3.Motivo de abertura | B.3.1.Atividade adicional | | |
| | | B.3.2.Autoemprego | | |
| | | B.3.3.Abertura de centro próprio | | |
| | | B.3.4.Oportunidade | | |
| | B.4.Escolha da localização | B.4.1.Junto às escolas | | |
| | | B.4.2.Perto da área de residência dos alunos | | |
| | | B.4.3.Área de residência do proprietário | | |
| | | B.4.4.Outro motivo | | |
| | B.5.Tipo de oferta | B.5.1.Todos os níveis de ensino | | |
| | | B.5.2.Nível / disciplina para o qual se dirige principalmente | | |
| | | B.5.3.Atividades oferecidas | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | B.5.4.Disciplinas oferecidas | | |
| | B.6.Preços praticados | | | |
| | B.7.Regulamento interno | | | |
| | B.8.Tipo de Modelo | B.8.1.Exclusivamente Explicações | | |
| | | B.8.2.Método Alternativo | | |
| | | B.8.3.Outro | | |
| | B.9.Anúncio dos serviços | B.9.1.Publicidade | | |
| | | B.9.2.Boca-a-boca | | |
| | | B.9.3.Redes sociais | | |
| | | B.9.4.Site internet | | |
| | B.10.Razões da escolha do centro pelos alunos | B.10.1Reputação | | |
| | | B.10.2.Publicidade | | |
| | | B.10.3.Preços | | |
| | | B.10.4.Localização | | |
| | | B.10.5.Qualidade | | |
| | B.11. Oferta empresarial | B.11.1. Inserido numa rede de franchising (nacional/internacional) | | |
| | | B.11.2. Negócio local | | |

| | | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|--|
| Perfil dos explicadores dos centros C | C.1.Número de explicadores | | | |
| | C.2.Regime contratual | C.2.2.Tempo Inteiro (%) | | |
| | | C.2.3.Parcial (%) | | |
| | C.3.Formação | | | |
| | C.4.Critérios para contratar explicadores | C.4.1.Experiência profissional | | |
| | | C.4.2.Formação académica | | |
| | | C.4.3.Disponibilidade | | |
| | | C.4.4.Outro (s) | | |
| | C.5.Metodologia de trabalho | C.5.1.Direção do Centro | | |
| | | C.5.2.Autonomia do Explicador | | |

| | | | | | |
|--|--|--|-----------------------------------|--|--|
| <p>Opinião dos diretores sobre o fenómeno das explicações</p> <p>D</p> | D.1.Hábitos de frequência | D.1.1.Todo o ano letivo | | | |
| | | D.1.2.Dias semanas anteriores aos exames | | | |
| | D.2.Horas por semana | D.2.1 2-4 | | | |
| | | D.2.2. 4-6 | | | |
| | | D.2.3. 6 | | | |
| | D.3.Motivos para os alunos recorrerem a explicações | D.3.1.Exames / Acesso ao ensino superior | | | |
| | | D.3.2.Melhoria de notas | | | |
| | | D.3.3.Dificuldades / Insucesso | | | |
| | | D.3.4.Falta de motivação | | | |
| | | D.3.5.Imposição dos pais | | | |
| | | D.3.6.Desenvolvimento de competências | | | |
| | | D.3.7.Ocupação de tempos livres | | | |
| | D.4.Impacto das explicações no desempenho dos alunos | Vantagens | D.4.1.Ensino mais individualizado | | |

| | | | | | |
|--|--|--------------|---|--|--|
| | | | D.4.2.Aumento da autoestima | | |
| | | | D.4.3.Resultados escolares e competências | | |
| | | | D.4.4.Método de estudo | | |
| | | Desvantagens | D.4.5.Económicas | | |
| | | | D.4.6.Sobreocupação de tempos livres | | |
| | | | D.4.7.Criação de dependência | | |
| | | | D.4.8.Desmotivação no ensino escolar | | |
| | D.5.Outras atividades oferecidas pelo centro | | | | |

| | | | | |
|--|--|----------------------------|--|--|
| <p>Opinião dos diretores sobre a regulação da atividade das explicações</p> <p>E</p> | E.1.Mercado das explicações | E.1.1.Dificuldades | | |
| | | E.1.2.Ameaças | | |
| | | E.1.3.Oportunidades | | |
| | E.2.Conhece normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento desta atividade (S/N) | | | |
| | E.3.Associativismo de centros (S/N) | | | |
| | E.4.Normas estabelecidas pelo Estado | E.4.1.Suficientes | | |
| | | E.4.2.Insuficientes | | |
| | | E.4.3.Excessivas | | |

Anexo 4 - Grelha de análise transversal das entrevistas

A – Perfil dos diretores dos centros de explicações

| Categorias | Subcategorias | Referências por categoria | |
|--|---------------------------|---------------------------|----|
| | | Entrevista | Nº |
| A.1.Duração da entrevista | A.1.1. Até 60 minutos | L1; L2; L3 | 3 |
| | A.1.2. Mais de 60 minutos | L4 | 1 |
| A.2.Idade | A.2.1. Dos 25 aos 35 anos | | |
| | A.2.2. Dos 36 aos 45 anos | L2; L3; L4 | 3 |
| | A.2.3. Acima dos 46 anos | L1 | 1 |
| A.3.Género | A.3.1. Masculino | L3; L4 | 2 |
| | A.3.2. Feminino | L1; L2 | 2 |
| A.4.Habilitação Académica | A.4.1. Superior | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | A.4.2. Não superior | | |
| A.5.Impacto da formação para a direção do centro | A.5.1. Positivo | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | A.5.2. Negativo | | |
| A.6.Ocupação profissional | A.6.1. Proprietário | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | A.6.2. Diretor | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | A.6.3. Diretor/Explicador | L1; L3 | 2 |
| A.7.Tempo dedicado à ocupação profissional no centro | A.7.1. Diretor | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | A.7.2. Explicador | L1; L3 | 2 |
| A.8.Explicador(a) Se sim, a que disciplinas? | A.8.1. Todas | | |
| | A.8.2. Específicas | L1; L3 | 2 |
| A.9.Explicador(a) Se sim, a que anos de escolaridade? | A.9.1. Todos | | |
| | A.9.2. Específicos | L1; L3 | 2 |

B - Caracterização dos centros de explicações

| Categorias | Subcategorias | Referências por categoria | |
|--|--|---------------------------|----|
| | | Entrevista | Nº |
| B.3.Motivo de abertura | B.3.1.Atividade adicional | | |
| | B.3.2.Autoemprego | L1; L2; L3 | 3 |
| | B.3.3.Abertura de centro próprio | | |
| | B.3.4. Oportunidade | L4 | 1 |
| B.4.Escolha da localização | B.4.1 - Junto às escolas | L3 | 1 |
| | B.4.2 - Perto da área de residência dos alunos | L3 | 1 |
| | B.4.3 - Área de residência do proprietário | | |
| | B.4.4 - Outro motivo | L1; L2; L4 | 3 |
| B. 5 - Tipo de oferta | B.5.1 - Todos os níveis de ensino | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | B.5.2 - Níveis específicos | L2; L3 | 2 |
| | B.5.3 - Oferta de outras atividades | L2; L3; L4 | 3 |
| | B.5.4 - Disciplinas específicas | L3 | 1 |
| B. 6 - Indicação dos preços praticados | B.6.1 - Sim | L3; L4 | 2 |
| | B.6.2 - Não | L1; L2 | 2 |
| B.7.Regulamento interno | B.7.2. Sim | L1; L2 | 2 |
| | B.7.2. Não | L3; L4 | 2 |
| B.8.Tipo de Modelo | B.8.1 - Exclusivamente explicações | L1 | 1 |
| | B.8.2 - Método alternativo | L3; | 1 |
| | B.8.3 - Outro | L4; L2 | 2 |
| B.9.Anúncio dos serviços | B.9.1 - Publicidade | L1; L2; L3 | 3 |
| | B.9.2 - Boca-a-boca | L1; L2 | 2 |
| | B.9.3 - Redes Sociais | L3; L4 | 2 |
| | B.9.4 - Site internet | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| B.10.Razões da escolha do centro pelos alunos | B.10.1 - Recomendação | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | B.10.2 - Publicidade | L4 | 1 |
| | B.10.3 - Preços | | |
| | B.10.4 - Localização | L1; L3 | 2 |
| | B.10.5 - Qualidade | L1 | 1 |

C – Perfil dos explicadores do centro

| Categorias | Subcategorias | Referências por categoria | |
|--|----------------------------------|---------------------------|----|
| | | Entrevista | Nº |
| C.1.Número de explicadores | C.1.1 – 1 a 5 | L3 | 1 |
| | C.1.2 – 6 a 10 | | |
| | C.1.2.3 – 11 a 20 | L1; L2; L4 | 3 |
| C.2.Regime contratual | C.2.1. - Tempo inteiro | L2; L4 | 2 |
| | C.2.2. - Tempo parcial | L1; L3; L2; L4 | 4 |
| C.3.Formação | C.3.1 - Superior | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | C.3.2 – Não superior | | |
| C.4.Critérios para contratar explicadores | C.4.1 - Experiência profissional | L3 | 1 |
| | C.4.2 - Formação académica | L2 | 1 |
| | C.4.3 - Disponibilidade | L3 | 1 |
| | C.4.4 - Outro | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| C.5.Metodologia de trabalho | C.5.1 - Direção do centro | L3; L2 | 2 |
| | C.5.2 - Autonomia do explicador | L1; L4 | 2 |

D – Opinião dos diretores sobre o fenómeno das explicações

| Categorias | Subcategorias | | Referências por categoria | |
|---|---|---|---------------------------|----|
| | | | Entrevista | Nº |
| D.1.Hábitos de frequência | D.1.1 - Todo o ano letivo | | | |
| | D.1.2 - Dias/ semanas anteriores aos exames | | | |
| | D.1.3 - Outros | | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| D.2.Horas por semana | D.2.1 - 2 a 4 horas | | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | D.2.2 - 4 a 6 horas | | | |
| | D.2.3 - Mais de 6 horas | | | |
| D.3.Motivos para os alunos recorrerem a explicações | D.3.1 – Preparação exames/testes | | L2 | 1 |
| | D.3.2 - Melhoria de desempenho | | L1; L2; L4 | 3 |
| | D.3.3 - Dificuldade/insucesso | | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | D.3.4 – Prevenção de dificuldades | | L1; L2; L3 | 3 |
| | D.3.5 – Preparação acesso ensino superior | | L2; L4 | 2 |
| | D.3.6 - Ocupação de tempos livres | | | |
| D.4.Impacto das explicações no desempenho dos alunos | Vantagens | D.4.1 - Ensino mais individualizado | | |
| | | D.4.2 - Mudança de atitude (autoestima, motivação, autonomia) | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | | D.4.3 - Melhoria das competências e resultados escolares | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | | D.4.4 - Método de estudo | | |
| | Desvantagens | D.4.5 - Económicas | | |
| | | D.4.6 - Sobreocupação de tempos livres | | |
| | | D.4.7 - Criação de dependência | | |
| | | D.4.8 - Desmotivação no ensino escolar | | |
| D.5.Outras atividades oferecidas pelo centro | D.5.1 - Sim | | L2; L3;L4 | 3 |
| | D.5.2 - Não | | | |

E - Opinião dos diretores sobre a regulação das explicações

| Categorias | Subcategorias | Referências por categoria | |
|--|-----------------------|---------------------------|----|
| | | Entrevista | Nº |
| E.1.Mercado das explicações | E.1.1 - Dificuldades | L1; L2 | 2 |
| | E.1.2 - Ameaças | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| | E.1.3 - Oportunidades | L3 | 1 |
| E.2.Conhece normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento desta atividade | E.2.1 - Sim | L2; L3; L4 | 3 |
| | E.2.2 - Não | L1 | 1 |
| E.3.Associativismo de centros | E.3.1 - Sim | | |
| | E.3.2 - Não | L1; L2; L3; L4 | 4 |
| E.4.Normas estabelecidas pelo Estado | E.4.1 - Suficientes | L3; L4 | 2 |
| | E.4.2 - Insuficientes | L2 | 1 |
| | E.4.3 - Excessivas | | |

Anexo 5 -Grelha entrevista diretor centro L1

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|-----------------------------------|--|--------------------------------|---|---|
| A- Perfil do diretor do centro L1 | A.1 - Duração da entrevista | | 43 minutos | |
| | A.2- Idade | | 52 anos | |
| | A.3- Género | | Feminino | |
| | A.4 - Habilitação Académica | | Engenharia eletrotécnica e MBA em gestão | |
| | A.5 - Impacto da formação para a direção do centro | | “Tem o maior(...) e é aliás complementada com a formação da minha sócia, ela sim, da área da gestão pura e dura (...)” “(…) nós temos isto completamente dividido em duas áreas estanque (...) razoavelmente separadas, que são a parte pedagógica (...) e uma vertente mais comercial” | Na opinião da entrevistada, parece ser fundamental para a administração/gestão do centro de explicações a formação na área da gestão, da responsabilidade da sua sócia (sexo feminino), e a vertente da formação, da sua responsabilidade |
| | A.6 - Ocupação profissional | A.6.1 - Proprietário | “A meias com outra pessoa” | A propriedade do centro é dividida por duas pessoas |
| | | A.6.2 – Diretor | | |
| | | A.6.3 – Diretor/Explicador | “(…) a parte pedagógica, a parte de relacionamento com os pais dos alunos e o ensino da matemática e das outras disciplinas...)” “Assumo as explicações em língua estrangeira (...) a temos alunos dos colégios internacionais (...) que têm dificuldade no português e eu dou-lhes explicações em inglês ou em francês (...) sobre matemática.” “(…)7.º ao 12.º ano, com especial incidência no secundário”. | A entrevistada é simultaneamente diretora do centro e explicadora, assumindo a responsabilidade de dar explicações de matemática em língua estrangeira (francês ou inglês) a alunos provenientes dos colégios internacionais |
| | | A.6.4 - Outras atividades | | |
| | A.7 - Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%) | A.7.1 - Diretor | “Oitenta, vinte. Vinte, gestão do centro” | A entrevistada dedica 20% do seu tempo na gestão do centro. |
| | | A.7.2 - Explicador | “Oitenta, explicações” | A entrevistada dedica 80% do seu tempo a dar explicações. |
| | A.8 -Se explicador | A.8.1 - Disciplinas lecionadas | “Matemática.” | |
| | | A.8.2 - Anos lecionados | “Do 7.º ao 12.º ano, com especial incidência no secundário” | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|--------------------------|----------------------------------|---|--|
| B - Caracterização do centro de explicações L1 | B.1 - Dimensão | B.1.1 - Nº de alunos | “Andará nos 150 .” | Cerca de 150 alunos. |
| | | B.1.2 - Recursos humanos | “(…) Nós temos isto completamente dividido (...) a parte pedagógica, a parte de relacionamento com os pais dos alunos e o ensino da matemática e das outras disciplinas e mais uma vertente comercial como, por exemplo, viu agora eu ali(…) e a parte digamos administrativa, financeira e organizativa está com a [sócia]” “Eu diria, a nossa base de explicadores ativos é vinte e cinco” “(…) o Zé costuma vir nove, nove e meia (...) está cá a empregada de limpeza, mais cedo.” “(…) e agora não temos nenhuma [rececionista], temos só este senhor que nos ajuda, mas isso é uma relação diferente.” | 2 proprietárias com funções na área comercial, da gestão (administrativa, financeira e organizativa), 25 professores, 1 empregada de limpeza, 1 amigo que ajuda. |
| | B.2 - Horário | B.2.1 - Período de funcionamento | “(…) a atividade já é sazonal (...)” | |
| | | B.2.2 - Horário semanal | “(…) de segunda a sábado, oito e meia oito e meia...mas abrimos ao domingo” “Abrimos aos feriados, não é necessário abrir às oito e meia” | O centro funciona todos os dias das oito e meia às vinte e trinta. Do ponto de vista do funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento alargado (das 8,30 às 20,30h), que pode mesmo incluir domingos e feriados |
| | B.3 - Motivo de abertura | B.3.1 - Atividade adicional | | |
| | | B.3.2 - Autoemprego | “Eu estava sem trabalho (...)” “Comecei à procura de emprego (...)” “Quando comecei à procura de emprego tinha 45 anos e tive a maior dificuldade (...). Eu sempre fiz formação (...) , nasci e cresci a dar explicações (...) quando tirei o curso já tinha quinze alunos em casa” | |

| | | | | |
|--|------------------------------|---|--|---|
| | | B.3.3 - Abertura de centro próprio | | |
| | | B.3.4 - Oportunidade | | |
| | B.4 - Escolha da localização | B.4.1 - Junto às escolas | | |
| | | B.4.2 - Perto da área de residência dos alunos | | |
| | | B.4.3 - Área de residência do proprietário | | |
| | | B.4.4 - Outro motivo | “Esta localização não tem nada de escolha. Foi pura e simplesmente uma oportunidade”. “(…) o marido da minha sócia tinha aqui um armazém (...) que estava muito degradado(...) e que ficou disponível.”; “E a renda era atrativa (...)”. | A escolha da localização foi uma oportunidade |
| | B.5 - Tipo de oferta | B.5.1 - Todos os níveis de ensino | “(…) nós começamos do primeiro ano até ao ensino superior” | |
| | | B.5.2 - Nível/disciplina para o qual se dirige principalmente | “(…) o secundário”. “Matemática, matemática, matemática (...)”. | |
| | | B.5.3 - Atividades oferecidas | “Não somos um ATL, não queremos que os alunos fiquem aqui para além do tempo de explicação, a não ser que utilizem a sala de estudo (...)”. “(…) ultimamente a sala de estudo e o estudo acompanhado, que nós tentámos promover e que ao princípio não teve procura nenhuma e agora está a ter”. “(…) as explicações individuais, embora existam, são irrelevantes na faturação do centro e apenas têm alguma expressão no ensino superior”. “(…) uma professora (...) das duas às sete [horas], com duas, três, quatro crianças que rodam, que vêm fazer os trabalhos de casa” | O centro dispõe de uma sala de estudo que pode ser utilizada pelos explicandos antes ou após a sessão de explicação |
| | | B.5.4 - Disciplinas oferecidas | “(…)arrancámos com uma equipa espetacular, a nossa base, nós tínhamos aqui três pilares: português, matemática e físico-química”. “(…)hoje em dia estamos ótimos a inglês, físico-química (...) matemática” . | Português, matemática, físico-química, inglês |
| | B. 6 - Preços praticados | | “posso mostrar...os preços”. “(…) os preços variam , mas há uma filosofia (...): os preços são por ano, (...) [e] não por disciplina”. | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| B. 7 - Regulamento interno | | “Temos umas normas de funcionamento para os alunos e temos umas normas de funcionamento para os professores que nós herdámos dos franchising” | |
| B.8 - Tipo de modelo | B.8.1 - Exclusivamente explicações | “(…) este centro é pura e simplesmente um centro de explicações” “Não somos um ATL, não queremos que os alunos fiquem aqui para além do tempo de explicação, a não ser que usem a sala de estudo (...) portanto, a nossa vocação é pura e simplesmente explicações puras e duras” “Só queremos ser bons nisso.(...) boas explicações, a todas as disciplinas, dadas por professores bons e motivados e isso, em princípio, está assegurado.” | Conceito de centro de explicações tradicional |
| | B.8.2 - Método alternativo | | |
| | B.8.3 - Outro | | |
| | | | |
| B.9 - Anúncio dos serviços | B.9.1 - Publicidade | “o guia [da freguesia] que está ali (...) com os nossos anúncios”. | |
| | B.9.2 - Boca-a-boca | “(…) e pura e simplesmente o passa palavra”. | |
| | B.9.3 - Redes Sociais | | |
| | B.9.4 - Site internet | “(…) neste momento nós temos o site (...)” | |
| B.10 - Razões da escolha do centro pelos alunos (perceção diretores) | B.10.1 - Recomendação | “o sucesso, o ambiente”. “(…)terem cá os amigos”. | |
| | B.10.2 - Publicidade | | |
| | B.10.3 - Preços | | |
| | B.10.4 - Localização | “(…)terem cá os amigos e a proximidade das escolas”. | |
| | B.10.5 - Qualidade | “qualidade dos professores”. “(…) boas explicações, a todas as disciplinas, dadas por professores bons e motivados e isso, em princípio, está assegurado.” | |
| B.11 - Oferta empresarial | B.11.1. Centro inserido numa rede de franchising (nacional/ internacional) | | |
| | B.11.2 Negócio local | “Pertencia, pertencia à rede de franchising” “(…) completamente independente. O contrato acabou, não foi renovado, não houve litígio de espécie nenhuma. Ele também não queria renovar, porque ele não tem capacidade nem financeira nem de gestão para levar avante a rede.” | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|----------------------------------|--|---|
| C- Perfil dos explicadores do centro L1 | C.1 - Número de explicadores | | "Eu diria, a nossa base de explicadores ativos é vinte e cinco" | 25 professores |
| | C. 2 - Regime contratual | C.2.1 - Tempo inteiro (%) | | |
| | | C.2.2 - Tempo parcial (%) | "Portanto o nosso explicador típico é o professor precário". | |
| | C. 3 - Formação | | "(...)temos pessoas que estão reformadas..." "(...) e depois os mais novos, professores de trinta anos (...), estão nas escolas, uma escola, duas escolas, horários reduzidos, substituições." "(...) é um enfoque naquilo que as pessoas querem: muito boas explicações, a todas as disciplinas, dadas por professores bons e motivados e isso, em princípio, está assegurado." | A referência é sempre feita a professores. Mesmo a referência a pessoas surge num contexto em que se fala da remuneração de professores e do seu regime contratual. |
| | C. 4 - Critérios para contratar explicadores | C.4.1 - Experiência profissional | | |
| | | C.4.2 - Formação académica | | |
| | | C.4.3 - Disponibilidade | | |
| | | C.4.4 - Outro | "Entrevisto. Entrevisto e eu percebo logo se vai dar ou não." "E depois faço outra coisa, peço para darem uma explicação" "Mas há uma entrevista e a entrevista é decisiva e há, sobretudo, a recomendação que a maior parte dos nossos professores vêm todos recomendados pelos que já cá estão" | Características pessoais e recomendação |
| | C.5 - Metodologia de trabalho | C.5.1 - Direção do centro | | |
| | | C.5.2 - Autonomia do explicador | "O explicador é bastante autónomo, bastante autónomo". | Explicador autónomo |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|---|---|--|
| D- Opinião do diretor do centro L1 sobre o fenómeno das explicações | D.1 - Hábitos de frequência | D.1.1 - Todo o ano letivo | “Não há explicações no mês de julho, nem no mês de agosto e o de setembro é muito fraco”. | |
| | | D.1.2 - Dias/ semanas anteriores aos exames | | |
| | | D.1.3 - Outros | “(…) a atividade já é sazonal (…)” | |
| | D.2 - Horas por semana | D.2.1 - 2 a 4 horas | “Três por semana” | A média de frequência é de três horas/ semana |
| | | D.2.2 - 4 a 6 horas | | |
| | | D.2.3 - Mais de 6 horas | | |
| | D.3 - Motivos para os alunos recorrerem às explicações | D.3.1 - Exames/ Acesso ensino superior | | |
| | | D.3.2 - Melhoria de notas | “(…)temos um grupo de alunos cada vez maior que são ótimos e que querem ficar excelentes” | |
| | | D.3.3 - Dificuldade/insucesso | “Depois temos o aluno que pura e simplesmente está de rastos e precisa de ser apoiado porque não consegue por ele próprio, que não é a maioria (…)” | |
| | | D.3.4 - Falta de motivação | | |
| | | D.3.5 - Imposição dos pais | “Depois temos os alunos que vêm para a explicação à cautela, ou seja, antes que os problemas apareçam (….) têm uma explicação preventiva (....) muitas vezes por iniciativa dos pais, não tanto deles.” | |
| | | D.3.6 - Desenvolvimento de competências | | |
| | | D.3.7 - Ocupação de tempos livres | | |
| | D.4 - Impacto das explicações no desempenho dos alunos | Vantagens | D.4.1 - Ensino mais individualizado | |
| | | | D.4.2 - Mudança de atitude (autoestima, motivação, autonomia) | “Mudança de atitude, mudança de postura, mais autoestima, forma de encarar a escola (…)” |

| | | | | | |
|--|--|--------------|--|--|--|
| | | | D.4.3 - Melhoria das competências e resultados escolares | “ E, sobretudo, o que é interessante é que quando eles melhoram a uma disciplina central, como o português ou a matemática, o resto vem por arrasto.” | |
| | | | D.4.4 - Método de estudo | | |
| | | Desvantagens | D.4.5 - Económicas | | |
| | | | D.4.6 - Sobreocupação de tempos livres | | |
| | | | D.4.7 - Criação de dependência | | |
| | | | D.4.8 - Desmotivação no ensino escolar | | |
| | D.5 - Outras atividades oferecidas pelo centro | | | <p>“Não somos um ATL, não queremos que os alunos fiquem aqui para além do tempo de explicação, a não ser que utilizem a sala de estudo (...)”</p> <p>“(...) ultimamente a sala de estudo e o estudo acompanhado, que nós tentámos promover e que ao princípio não teve procura nenhuma e agora está a ter”</p> | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|---|-----------------------|---|-------------|
| E - Opinião do diretor do centro L1 sobre a regulação da atividade das explicações | E.1 - Mercado das explicações | E.1.1 - Dificuldades | <p>“Porque com a nova organização que se fez da rede escolar aqui na nossa zona praticamente e isso tem sido uma coisa que nos tem prejudicado imenso tem beneficiado os alunos mas prejudicou-nos a nós.”</p> <p>“as escolas foram... estão ótimas e portanto passaram a ter capacidade para dar as aulas todas de manhã (...).”</p> <p>“E de maneira que os miúdos vêm todos à explicação à tarde todos à mesma hora. O que nos coloca muitos problemas.”</p> | |
| | | E.1.2 - Ameaças | <p>“A única ameaça que nós temos é a nossa viabilidade financeira por causa da concorrência desleal dos professores que dão explicações em casa (...)o que é desleal é não pagarem impostos”</p> <p>“Porque dar explicações em casa não é deslealdade nenhuma, é uma atividade como outra qualquer, agora ser economia paralela, a economia paralela é que vai matar isto.”</p> | |
| | | E.1.3 - Oportunidades | | |
| | E.2 - Conhecimento sobre normas estabelecidas pelo Estado para funcionamento desta atividade (S/ N) | | <p>“Desconheço completamente”</p> <p>“Não as conheço, nem sabia que existiam”</p> | |
| | E.3 - Conhecimento sobre associativismo de centros | | <p>“Não há (...) associações”</p> | |
| | E.4 Normas estabelecidas pelo Estado | E.4.1 - Suficientes | | |
| | | E.4.2 - Insuficientes | | |
| | | E.4.3 - Excessivas | | |

Anexo 6 - Grelha entrevista diretor centro L2

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|--|--------------------------------|--|--|
| A- Perfil do diretor do centro de explicações L2 | A.1 - Duração da entrevista | | 39 minutos | |
| | A.2- Idade | | 44 anos | |
| | A.3- Género | | Feminino | |
| | A.4 - Habilitação Académica | | Professora de história do ensino básico e secundário | |
| | A.5 - Impacto da formação para a direção do centro | | “(…) eu acho que foi determinante. Em primeiro lugar, porque eu sou professora por vocação. Durante 15 anos estive no ensino regular a ser professora do 3º ciclo e do ensino secundário[e] foi exatamente durante esse período que me dei conta de que algo estava a mudar nos alunos e nas suas famílias e que me apercebi que haveria um espaço que tinha sido criado e que deveria ser preenchido por um conceito de acompanhamento escolar que nada teria a ver com o modelo de explicações clássico ou de um centro de explicações meramente preocupado em transmitir conteúdos científicos daquelas disciplinas”. | Para a entrevistada, o fato de estar no ensino (ser professora) contribuiu para levar por diante a ideia de abrir um centro a partir de conceito de acompanhamento escolar |
| | A.6 - Ocupação profissional | A.6.1 - Proprietário | “Deste, do de (nome) aqui perto e do de (nome) e depois da marca” | Proprietária de 3 centros e proprietária da marca |
| | | A.6.2 – Diretor | “Dedico o meu tempo à gestão dos centros (...)” | |
| | | A.6.3 – Diretor/Explicador | “Agora, neste momento, não.” | |
| | | A.6.4 - Outras atividades | “Sou diretora da rede de franchising (...) a nível nacional” | |
| | A.7 - Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%) | A.7.1 - Diretor | “Dedico o meu tempo à gestão dos centros (...)” | |
| | | A.7.2 - Explicador | | |
| | A.8 -Se explicador | A.8.1 - Disciplinas lecionadas | | |
| | | A.8.2 - Anos lecionados | | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|------------------------------|--|---|---|
| B - Caracterização do centro de explicações L2 | B.1 - Dimensão | B.1.1 - Nº de alunos | “Sim, aqui são noventa e qualquer coisa.” | Cerca de 90 alunos |
| | | B.1.2 - Recursos humanos | | |
| | B.2 - Horário | B.2.1 - Período de funcionamento | | |
| | | B.2.2 - Horário semanal | “É a partir das duas e meia três até ao final do dia, muito final do dia, oito, oito e meia, nove às vezes (...) para os mais velhos” | horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período da tarde (das 14h30 às 21h) |
| | B.3 - Motivo de abertura | B.3.1 - Atividade adicional | | |
| | | B.3.2 - Autoemprego | “(…)a propósito de ser professora de história e de as colocações de história serem extremamente difíceis” “(…)de após 15 anos não ter conseguido nenhum vínculo ao Ministério da Educação e portanto ter pensado que teria que lançar,... abandonar aquela carreira, mas nunca pus em causa o abandonar do ensino e daí que tenha pensado no projeto(…)” | A ideia de negócio surgiu da vontade da diretora em criar o seu próprio emprego associado ao ensino |
| | | B.3.3 - Abertura de Centro próprio | | |
| | | B.3.4 - Oportunidade | | |
| | B.4 - Escolha da localização | B.4.1 - Junto às escolas | | |
| | | B.4.2 - Perto da área de residência dos alunos | | |
| | | B.4.3 - Área de residência do proprietário | | |
| | | B.4.4 - Outro motivo | “A localização dos centros é escolhida por uma equipa técnica (...), em função da população residente, da população escolar e de uma escola-âncora com a qual nós depois trabalhamos de perto” | |
| | B.5 - Tipo de oferta | B.5.1 - Todos os níveis de ensino | “No início não tínhamos qualquer resposta para os alunos do ensino universitário neste momento já temos” | Dirigido a alunos a partir do 1.ºCEB até ao ensino superior, apesar de se dirigir |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>“Do mesmo modo que no primeiro ciclo o nosso projeto nasceu segundo, terceiro ciclo, ensino secundário e neste momento já a procura de ajuda por parte dos pais do primeiro ciclo tem também crescido”. “A [marca] está vocacionada para os <i>teenagers</i> a nossa resposta, a nossa imagem a nossa metodologia é toda ela para a adolescência portanto, sétimo [ao] décimo segundo ano”</p> | preferencialmente para os alunos do 3.º ciclo e secundário. |
| | B.5.2 - Nível/disciplina para o qual se dirige principalmente | <p>O ranking, o nosso ranking interno é o português a matemática a físico-química e inglês.”</p> <p>“Português e matemática são realmente o topo.”</p> | Neste centro, as disciplinas mais procuradas são o português e a matemática, seguidas da físico-química e do inglês, e os anos mais procurados são os relacionados com o 3.º CEB, seguidos do 11.º e 12.º anos |
| | B.5.3 - Atividades oferecidas | <p>“(…) há aqui uma escassez de tempo efetivo para acompanhar a educação e a instrução (...) dos filhos. E é exatamente nesse contexto que nós (...) tínhamos que ter uma resposta muito mais complexa”.</p> <p>“Ou seja, um conceito de apoio escolar (...) que visse o aluno como um todo...”.</p> <p>“(…)temos o programa de coaching (...)que é até ao 9.º ano de escolaridade (...) que prevê acompanhar os alunos em todas as disciplinas do seu currículo”.</p> <p>“Pretendemos atuar principalmente ao nível das competências pessoais de organização de gestão de tempo”</p> <p>“Portanto o programa de coaching prevê trabalhar com eles estas competências (...)eles chegam fazem os trabalhos de casa a seguir nós temos o calendário dos testes dos trabalhos nós vamos organizando com eles tudo aquilo que eles têm que produzir em contexto escolar”.</p> <p>“(…)temos o programa de coaching (...)que é até ao 9.º ano de escolaridade (...) que prevê acompanhar os alunos em todas as disciplinas do seu currículo”.</p> <p>“Depois temos as practice rooms ou tutorias que são organizadas por disciplina até ao décimo segundo ano (...). São modalidades de grupo”.</p> <p>“E depois temos o ensino individual, explicações individuais: um aluno, um professor”.</p> | O centro disponibiliza serviços que vão desde um programa de <i>coaching</i> , a <i>practice rooms</i> ou tutorias, ao ensino individualizado e ao serviço de psicologia e orientação escolar, o que o diferencia dos tradicionais centros de explicações. |

| | | | |
|--|--------------------------------|---|--|
| | | <p>“Depois temos o serviço de psicologia e orientação escolar que tem a orientação escolar do ponto de vista dos testes de orientação vocacional”.</p> <p>“Depois tem os programas psico-pedagógicos que nós temos estruturados na reeducação da dislexia, a hiperatividade e o déficit de atenção e o desenvolvimento de competências sociais e neste momento estamos a começar a trabalhar em conjunto com a um projeto de intervenção familiar”.</p> | |
| | B.5.4 - Disciplinas oferecidas | <p>“Depois temos as practice rooms ou tutorias que são organizadas por disciplina até ao décimo segundo ano.”</p> <p>“E depois temos o ensino individual, explicações individuais, um aluno um professor.”</p> <p>“Mas a verdade é que é aquele currículo que os alunos têm na escola e, portanto, é sobre ele e com ele que eu tenho que trabalhar”</p> | Apesar de não existir uma referência expressa, a entrevistada ao referir-se às tutorias e às explicações individuais não exclui do serviço que é prestado no centro qualquer disciplina do currículo escolar. Para além disso, quando se refere aos explicadores, reforça esta ideia implícita referindo que é sobre o currículo que o explicador tem que trabalhar. |
| | B. 6 - Preços praticados | “Não sei de cor. Posso lhe dar uma tabela de preços que leva consigo.” | Não refere, disponibilizando no momento uma tabela para consulta. |
| | B. 7 - Regulamento interno | <p>“Sim”</p> <p>“Nós começamos com um contrato de compromisso pedagógico, que define os nossos papéis a contribuição de cada um neste trabalho e depois temos um regulamento que tem a ver com aspetos meramente administrativos e depois temos o nosso regulamento vai desde o pagamento das mensalidades, justificação de faltas até à parte do funcionamento de cada uma das modalidades.”</p> | |
| | B.8 - Tipo de modelo | B.8.1 - Exclusivamente explicações | |
| | | B.8.2 - Método alternativo | |
| | B.8.3 - Outro | “(…)verificámos que a escola, desde a década de 80, tem vindo a responder a um conjunto de desafios muito importantes... porque a massificação do ensino abriu as portas da escola para todos os alunos(...)A escola tem os | Este centro assume-se como um parceiro da escola e da família; O aluno é visto como um todo; As rotinas das famílias não permitem um acompanhamento efetivo do aluno; |

| | | | |
|--|-----------------------|--|---|
| | | <p>recursos que tem e responde da maneira que consegue a estes desafios. Por outro lado verificámos que as famílias com as quais trabalhamos são famílias que na sua maioria são deslocalizadas”</p> <p>“(…) hoje em dia as famílias, o pai e a mãe trabalham muito e, portanto, há aqui uma escassez de tempo efetivo para acompanhar a educação e a instrução (…) dos filhos. E é exatamente nesse contexto que nós (…) tínhamos que ter uma resposta muito mais complexa.”</p> <p>“Ou seja, um conceito de apoio escolar (…) que visse o aluno como um todo...”</p> <p>“Nós realmente existimos, porque os tempos são outros, as rotinas das famílias alteraram-se e os nossas crianças e os nossos adolescentes precisam que alguém olhe, de forma muito estruturada e profissional, o seu desenvolvimento ao longo da sua escolaridade. A família hoje sozinha não consegue fazer isso, [e] a escola também não consegue objetivamente ou não tem conseguido”</p> | A escola não consegue responder às necessidades atuais das famílias; |
| B.9 - Anúncio dos serviços | B.9.1 - Publicidade | <p>“Temos uma forte aposta no site e na internet, fazemos newsletters mensais para os pais, com enfim informação interna, depois temos também sempre um plano anual de comunicação que tem a ver com, digamos, intervenções locais no território que passa desde a distribuição de folhetos à oferta de vouchers, de workshops. Enfim, tentamos que a comunicação, que a maior parte da comunicação seja feita por via da diferenciação dos nossos serviços e do nosso trabalho.”</p> | <p>Newsletters mensais</p> <p>Folhetos</p> <p>Oferta de vouchers</p> <p>Oferta de workshops</p> |
| | B.9.2 - Boca-a-boca | | |
| | B.9.3 - Redes Sociais | | |
| | B.9.4 - Site internet | | Forte aposta no site |
| B.10 - Razões da escolha do centro pelos alunos (perceção) | B.10.1 - Recomendação | | |
| | B.10.2 - Publicidade | | |
| | B.10.3 - Preços | | |
| | B.10.4 - Localização | | |

| | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|
| | diretores) | B.10.5 - Qualidade | “(...)eu penso que há sempre uma referência de qualidade dos serviços (...)” | |
| | B.11 - Oferta empresarial | B.11.1. Centro inserido numa rede de franchising (nacional/ internacional) | Sou diretora da rede de franchising (...) a nível nacional” | |
| | | B.11.2 Negócio local | | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|----------------------------------|---|--|
| C- Perfil dos explicadores do centro L2 | C.1 - Número de explicadores | | “Mais ou menos, nós estaremos a falar aqui talvez de vinte, trinta pessoas” | 20 a 30 |
| | C. 2 - Regime contratual | C.2.1 - Tempo inteiro (%) | “Não. A tempo inteiro temos, uma, duas, três, quatro pessoas” | |
| | | C.2.2 - Tempo parcial (%) | “E depois os outros são a tempo parcial, são professores ou que estão colocados no ensino público ou no ensino privado e que completam o horário connosco.” | A maior percentagem de explicadores trabalha a tempo parcial |
| | C. 3 - Formação | | “São professores profissionalizados ou professores com habilitação própria.” | |
| | C. 4 - Critérios para contratar explicadores | C.4.1 - Experiência profissional | “(…)nós normalmente temos critérios que têm a ver com a formação científica das pessoas e o seu currículo, do ponto de vista do seu percurso formativo desde a licenciatura até à questão da profissionalização da sua classificação. E depois temos outros critérios que têm a ver com o perfil para a docência, nomeadamente a permeabilidade que o professor pode ter ou não (...) a esta pedagogia do contrato(...) a todas estas metodologias.” “(…) é preciso que os professores tenham capacidade de perceber as diferenças entre o trabalho que podemos fazer em contexto escolar e o trabalho que fazemos no contexto pós escolar”. | |
| | | C.4.2 - Formação académica | | |
| | | C.4.3 - Disponibilidade | | |
| | | C.4.4 - Outro | | |
| | C.5 - Metodologia de trabalho | C.5.1 - Direção do centro | “Nós temos definida a metodologia de abordagem dos nossos alunos e de trabalho e de método [nome da marca].” | A metodologia de trabalho com os alunos é definida pelo franchisador. |
| | | C.5.2 - Autonomia do explicador | “Cada aluno independentemente de estar num programa de coaching (...) tem um plano de trabalho individual. E o professor (...) ao preparar uma sessão de coaching tem que atender à realidade de cada aluno.” | Apesar de tudo, é dada alguma liberdade ao explicador no ajustamento do plano individual de trabalho ao aluno. |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|---|--|--|
| D- Opinião do diretor do centro L2 sobre o fenómeno das explicações | D.1 - Hábitos de frequência | D.1.1 - Todo o ano letivo | “(…) 80 por cento dos nossos alunos trabalham de Setembro a Julho connosco.” | |
| | | D.1.2 - Dias/ semanas anteriores aos exames | “E depois, (…) estes 20 por cento de flutuantes (…)[também] tem a ver com a preparação para os exames (…).” | |
| | | D.1.3 - Outros | “Depois temos sempre todos os anos um pico de procura logo no início de janeiro que tem a ver com <u>as notas do primeiro período.</u> ” “E depois, (…) estes 20 por cento de flutuantes tem a ver com janeiro, <u>tem a ver com o final do segundo</u> período e tem a ver com a preparação para os exames são três fatores que incrementam a procura dos nossos serviços de forma pontual.” | |
| | D.2 - Horas por semana | D.2.1 - 2 a 4 horas | | |
| | | D.2.2 - 4 a 6 horas | “(…)depende da modalidade (…) | um aluno de ensino individual em média passa duas horas e meia connosco, por semana, a cada disciplina Normalmente eles têm no máximo duas disciplinas em ensino individualizado(…) nas practice rooms serão quatro horas por semana.” |
| | | D.2.3 - Mais de 6 horas | “Se estivermos a falar de coaching (…) | nós estaremos aqui nas oito horas por semana cada aluno que tem aquele acompanhamento a todas as disciplinas.” |
| | D.3 - Motivos para os alunos recorrerem às explicações | D.3.1 - Exames/ Acesso ensino superior | “Depois também porque por via (…) | do sistema de avaliação, quando percebem que vão ter que fazer um exame e (…) |
| | | D.3.2 - Melhoria de notas | ficam muito preocupados com o português e a matemática, portanto eles procuram-nos como um apoio.” | |
| | | D.3.3 - Dificuldade/insucesso | “Por outro lado também por causa dos resultados, e então falamos décimo, décimo primeiro e décimo segundo. Resultados e médias e entradas nas universidades.” | |
| | | D.3.4 - Falta de motivação | | |
| | | D.3.5 - Imposição dos pais | “Até ao nono ano é porque as famílias normalmente (…) | são os pais |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | | | | que decidem (...) sentem que os alunos estão um bocadinho perdidos e que precisam de um acompanhamento muito transversal na maioria dos casos.” | |
| | | D.3.6 - Desenvolvimento de competências | | | |
| | | D.3.7 - Ocupação de tempos livres | | “Às vezes eu sinto que no caso do sétimo ano procuram-nos como um desmame do ATL (...). Que é pensar que eles até ao sexto estão num ATL (...) vão buscá-los, almoçam lancham (...)etc. A partir do sétimo isso já é mais complicado e, portanto, às vezes os pais não os querem deixar sozinhos, e muito bem, porque realmente depois ali aos doze treze anos é uma altura muito importante e eles precisam de algum apoio.” | |
| | D.4 - Impacto das explicações no desempenho dos alunos | Vantagens | D.4.1 - Ensino mais individualizado | | |
| | | | D.4.2 - Mudança de atitude (autoestima, motivação, autonomia) | | |
| | | | D.4.3 - Melhoria das competências e resultados escolares | “(…) acho que nós fazemos a diferença e influenciamos positivamente o percurso e as notas, sem dúvida nenhuma.” | |
| | | | D.4.4 - Método de estudo | | |
| | | Desvantagens | D.4.5 - Económicas | | |
| | | | D.4.6 - Sobreocupação de tempos livres | | |
| | | | D.4.7 - Criação de dependência | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | D.4.8 - Desmotivação no ensino escolar | |
| | D.5 - Outras atividades oferecidas pelo centro | | “Escola de professores, workshops de pais, workshops de alunos” “(...)workshops e a formação de professores (...) pontualmente” |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|---|-----------------------|--|-------------|
| E - Opinião do diretor do centro L2 sobre a regulação da atividade das explicações | E.1 - Mercado das explicações | E.1.1 - Dificuldades | “(...)e depois há outra coisa que nós sentimos (...) mas que gradualmente também tem vindo a ser resolvida que é alguma atitude defensiva e pouca de colaboração das escolas (...) quando a nossa coordenadora pedagógica quer falar com o diretor de turma do aluno.” | |
| | | E.1.2 - Ameaças | “Falta de regulamentação, ponto um, à cabeça de tudo. A falta de regulamentação, concorrência desleal (...)como consequência (...) disto ser uma atividade sombra (...)” | |
| | | E.1.3 - Oportunidades | | |
| | E.2 - Conhecimento sobre normas estabelecidas pelo Estado para funcionamento desta atividade (S/ N) | | “Tenho conhecimento da legislação, de alguma legislação que saiu mas, normas, normas não. Não.” | |
| | E.3 - Conhecimento sobre associativismo de centros | | “Não.” | |
| | E.4 Normas estabelecidas pelo Estado | E.4.1 - Suficientes | | |
| | | E.4.2 - Insuficientes | “(...)deficitárias, se é que eu tenho conhecimento de todas. Eu apenas conheço um despacho ou decreto-lei, que agora não tenho presente, e que regula exatamente a relação entre os professores e as empresas que ministram explicações.” | |
| | | E.4.3 - Excessivas | | |

Anexo 7 - Grelha entrevista diretor centro L3

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|--|--------------------------------|---|-------------|
| A- Perfil do diretor do centro de explicações L3 | A.1 - Duração da entrevista | | 55 minutos | |
| | A.2- Idade | | 40 anos | |
| | A.3- Género | | Masculino | |
| | A.4 - Habilitação Académica | | "Eu sou formado em gestão de empresas pela Universidade Católica." | |
| | A.5 - Impacto da formação para a direção do centro | | "(...) eu acho, que tem muita. Toda a formação que seja dentro das áreas das ciência é muito importante. Nós encontramos, e isto falando também em termos da experiência que temos noutros centros, nós encontramos excelentes educadores a nível da gestão, a nível de arquitetos, engenheiros. E claro, a grande maioria formados em matemáticas aplicadas ou via ensino. Mas, por vezes, encontramos (...) enquanto educadores uma abertura diferente para o ensino em relação a pessoas que têm formação diferente de professor de matemática." | |
| | A.6 - Ocupação profissional | A.6.1 - Proprietário | "Exatamente." | |
| | | A.6.2 – Diretor | "Eu sou diretor deste centro." | |
| | | A.6.3 – Diretor/Explicador | Sou, (...) eu simultaneamente também ensino aos alunos, apesar de termos outras pessoas que nos ajudam." | |
| | | A.6.4 - Outras atividades | "Eu sou responsável por todos os centros em Portugal e Espanha." "Sou responsável pela formação de todos os centros e responsável também pela gestão (...) da nossa aplicação que temos na internet (...)tenho toda a responsabilidade do [nome da marca] em Portugal e em Espanha." | |
| | A.7 - Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%) | A.7.1 - Diretor | "Eu diria, se calhar 50% do tempo na explicação e 25 na gestão do centro, preparação e comunicação e receção dos pais e reunião com os pais. Portanto diria que 50/25. Os outros 25 na dinamização do centro, no marketing, toda essa componente mais de gestão, mas para o mercado." | |
| | | A.7.2 - Explicador | "(...)se calhar 50% do tempo na explicação (...) " | |
| | A.8 -Se explicador | A.8.1 - Disciplinas lecionadas | "A [marca] dedica-se exclusivamente ao ensino da matemática" | |
| | | A.8.2 - Anos lecionados | "(...)dentro dessa faixa, do 2.º ao 8.º ano" | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|------------------------------|--|---|---|
| B - Caracterização do centro de explicações L3 | B.1 - Dimensão | B.1.1 - Nº de alunos | “35, neste centro.” | |
| | | B.1.2 - Recursos humanos | “(…)sou eu e outra pessoa. Em princípio esta semana começará uma terceira pessoa à experiência.” | |
| | B.2 - Horário | B.2.1 - Período de funcionamento | | |
| | | B.2.2 - Horário semanal | “(…)tipicamente estão abertos à tarde, das 3 às 7 e meia, e sábados de manhã das 10 à uma.” | |
| | B.3 - Motivo de abertura | B.3.1 - Atividade adicional | | |
| | | B.3.2 - Autoemprego | “Surgiu numa busca na internet de conceitos de educação interessantes.” “(…) eu desde sempre tive muito presente que gostaria de ter o meu próprio negócio.” “(…) e portanto foi assim, um misto de se fazer o que se gosta e de se fazer aquilo que se ambiciona.” | A ideia de avançar com esta empresa surgiu da vontade do diretor em criar o seu próprio negócio |
| | | B.3.3 - Abertura de Centro próprio | | |
| | | B.3.4 - Oportunidade | | |
| | B.4 - Escolha da localização | B.4.1 - Junto às escolas | “(…) esta é uma localização que tenta abranger aqui um uma área, de Lisboa, central, que tem muitas escolas, que tem muitas famílias(…)” | |
| | | B.4.2 - Perto da área de residência dos alunos | “A seleção de um centro, do local, tem a ver essencialmente com o número de alunos ou de famílias, se quiser, que estejam presentes nessa área(…)” | |
| | | B.4.3 - Área de residência do proprietário | | |
| | | B.4.4 - Outro motivo | | |

| | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| B.5 - Tipo de oferta | B.5.1 - Todos os níveis de ensino | “Nós temos do primeiro ano ao 12.º” | |
| | B.5.2 - Nível/disciplina para o qual se dirige principalmente | “(…)sendo que em termos de metodologia [nome da marca] ela, claramente, está muito mais focada do segundo ao nono.” | |
| | B.5.3 - Atividades oferecidas | “(…) durante o período de férias é muito natural nós complementarmos o trabalho que é feito nos planos de treino dos alunos, individualmente, com outras atividades. No fundo eles podem passar mais tempo nos nossos centros e, portanto, criamos um misto de educação e diversão e, portanto, é natural que nos períodos de interrupção e de pausas escolares, quer seja natal, páscoa ou no verão (...) as sessões são organizadas de uma forma ligeiramente distinta (...). Em primeiro lugar deixam de ser ao mês e passam a ser à semana, para (...) dar uma maior flexibilidade aos pais (...)de se encaixarem nas atividades que também programarem e nas suas férias(...) Cada aluno tem o seu dossiê de plano de treino individual e personalizado, depois fazemos todos uma pausa para o lanche e depois dinamizamos atividades. Desde o ensino do xadrez, origamis, experiências de ciências, competições em jogos de tabuleiro para reavivar esta competição e este convívio entre eles(...), claro que tudo dentro da lógica das ciências, dentro da lógica da matemática, portanto dinamiza-se, de facto, dessa forma.” | |
| | B.5.4 - Disciplinas oferecidas | “A [nome da marca] dedica-se exclusivamente ao ensino da matemática” | |
| B. 6 - Preços praticados | | <p>“Os centros [marca] são livres de construir os seus preços, até por questões legais.”</p> <p>“Estamos a falar de sessões entre os 100 e os 150 euros, no máximo 3 sessões por semana e para sessões de 1h e meia, portanto estamos a falar, às vezes de preços que vão desde 6/7 euros hora.”</p> | Assume o preço praticado como uma vantagem competitiva em relação à média dos centros de explicações que normalmente estão à volta. |

| | | | | |
|--|----------------------------|------------------------------------|---|--|
| | B. 7 - Regulamento interno | | Nós temos um manual. (...)quando um centro [marca] abre, nós temos um manual que (...) tem duas grandes componentes. Uma grande componente de gestão do negócio (...) - como é que eu atendo os pais, que tipo de respostas devo dar, que tipo de questões devo colocar, como devo manter o relacionamento com os pais; como é que eu devo ter o centro organizado em termos físicos, em termos de qualidade, em termos de disposição das coisas; a importância da luz natural - e depois também temos uma outra área do manual que tem a ver com a metodologia, com a parte da educação. O que ensinar, como fazê-lo, que questões colocar, que tipo de alunos deveremos esperar, como definir um plano de treinos (...)." | |
| | B.8 - Tipo de modelo | B.8.1 - Exclusivamente explicações | | |
| | | B.8.2 - Método alternativo | <p>"(...)portanto aqui o conceito é muito mais de <i>coach</i> do que de apresentadores de matéria(...)"; "(...) a [marca]é um centro de aprendizagem, não é um centro de explicações (...)"; "É um centro que tem um programa e uma metodologia específicos. Portanto tem o seu método, tem a sua forma de trabalhar. (...) e, portanto, isto é um centro de aprendizagem"; "cada aluno tem um dossier, tem o seu plano de treinos, tem o seu trabalho específico e portanto cada caso é um caso.""(...) ao abrir o dossier, está lá uma área que é de aquecimento, uma área que é livre de exercícios, com exercícios mais variados, uma área de reforço de base e uma área que reforce [a] escola"</p> <p>"Os instrutores (...) é que vão circulando pelos alunos. Para uns, é para corrigir um exercício, para outros é [para] incentivar e desbloquear uma situação, para outros ... é parar cinco minutos de ouro porque tenho que dar instruções sobre um tema que vamos começar a trabalhar..."</p> | Neste centro, os alunos trabalham, a partir de um dossiê individual, com um instrutor, em sessões de grupo, podendo ainda fazer uma utilização livre dos espaços |
| | | B.8.3 - Outro | | |
| | B.9 - Anúncio dos serviços | B.9.1 - Publicidade | <p>"Nós temos usado essencialmente a publicidade, através de monofolhas de distribuição nas caixas de correio. Deixamos essa publicidade também em alguns serviços da comunidade que também são importantes: (...) cafés, farmácias...alguns ginásios locais... (...) suportes de notícias: revistas, jornais locais (...) "</p> <p>"(...) é a casa mãe da [empresa franchisadora] que faz uso dessa decisão a nível da internet , quer seja através do site, quer seja através</p> | |
| | | B.9.2 - Boca-a-boca | | |
| | | B.9.3 - Redes Sociais | | |
| | | B.9.4 - Site internet | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | | da página do facebook, quer seja através de outros sites(...).”; “(...)a casa mãe em Portugal”. | |
| B.10 - Razões da escolha do centro pelos alunos (perceção diretores) | B.10.1 - Recomendação | “(…) a primeira decisão deles é claramente... (..) a localização (..) à medida que o tempo vai passando (...)é claramente muito mais pela recomendação de amigos, de pais que já têm a experiência deste centro(…)” | | |
| | B.10.2 - Publicidade | | | |
| | B.10.3 - Preços | | | |
| | B.10.4 - Localização | | | |
| | B.10.5 - Qualidade | | | |
| B.11 - Oferta empresarial | B.11.1. Centro inserido numa rede de franchising (nacional/ internacional) | A [marca] começou em Portugal em 2005” “A [marca] (...) está inserido num grupo internacional. A casa mãe está em Los Angeles (...)e quase simultaneamente, com o surgimento da [marca] nos Estados Unidos-ela também começou em Portugal.” | | Este Franchising desenvolveu-se em Portugal em 2005, quase em simultâneo com o desenvolvimento do projeto na casa mãe em Los Angeles, nos Estados Unidos. |
| | B.11.2 Negócio local | | | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|----------------------------------|--|--|
| C- Perfil dos explicadores dos centros L3 | C.1 - Número de explicadores | | "(...)sou eu e outra pessoa. Em princípio esta semana começará uma terceira pessoa à experiência." | 2 |
| | C. 2 - Regime contratual | C.2.1 - Tempo inteiro (%) | | Nenhum explicador |
| | | C.2.2 - Tempo parcial (%) | "Neste momento tenho uma pessoa que trabalha aqui comigo, que trabalha essencialmente da parte da tarde (...)." | Todos a tempo parcial |
| | C. 3 - Formação | | "(...)claramente tenta-se formados em matemática... isso sem dúvida nenhuma, (...) tudo o que seja ensino da matemática, matemáticas aplicadas, mas também engenharia, as arquiteturas e gestão eventualmente(...)" | Formados em matemática, engenharia, arquitetura, gestão... |
| | C. 4 - Critérios para contratar explicadores | C.4.1 - Experiência profissional | Não é preciso um perfil especial. Nós procuramos muito mais do que propriamente a questão da formação técnica (...) Ou seja, coloco isso num patamar secundário, no sentido de que isso não é essencial (...) entendo como muito mais importante para nós o perfil de educador." "Na seleção de pessoas que estão preparadas tecnicamente e é preciso dessas selecionar um conjunto de pessoas que estão preparadas pedagogicamente ou que têm a predisposição para serem preparadas de uma determinada forma, à luz do que é a [metodologia de trabalho da empresa] (...)" | Procuram muito mais do que propriamente a questão da formação técnica; Perfil de educador; Pessoas preparadas pedagogicamente ou que têm a predisposição para aprenderem a metodologia da marca. |
| | | C.4.2 - Formação académica | | |
| | | C.4.3 - Disponibilidade | | |
| | | C.4.4 - Outro | | |
| | C.5 - Metodologia de trabalho | C.5.1 - Direção do centro | "(...) o diretor pode decidir e é livre de decidir (...)" | |
| | | C.5.2 - Autonomia do explicador | "Não." (...) o diretor pode decidir e é livre de decidir (...)o plano de treinos." "O instrutor quando chega o aluno não tem acesso a esta informação. Ele não toma estas decisões quem as toma é o diretor do centro". "(...) ao abrir o dossier, está lá uma área que é de aquecimento, uma área que é livre de exercícios, com exercícios mais variados, uma área de reforço de base e uma área que reforce [a] escola" "(...) ele faz um trabalho de instrução, ensina mesmo de acordo com aquilo que alguém já definiu aquilo que ele tem que trabalhar." | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|-----------------------------|---|---|--|
| D- Opinião do diretor do centro L3 sobre o fenómeno das explicações | D.1 - Hábitos de frequência | D.1.1 - Todo o ano letivo | <p>“Nós temos 2 grandes grupos de alunos, diria... aqueles alunos que já percebem a importância do que é manter ativa mentalmente esta dinâmica com a matemática e, portanto, começam logo em Setembro, começam logo a entrar nos nossos programas e vão andando. Uns têm coisas para trás para recuperar, outros para consolidar, outros estamos a trabalhar pela primeira vez (...)”</p> <p>“Eu diria muito por alto, mas se calhar 10% dos alunos estão sempre durante o ano escolar ficam e fazem algum tipo de programa de férias, uma ou duas semanas.”</p> | |
| | | D.1.2 - Dias/ semanas anteriores aos exames | | |
| | | D.1.3 - Outros | <p>“Depois surgem outro tipo de alunos. Os alunos que não tiveram tempo ao longo do ano escolar, não tinham horário, não tinham calendário e/ou chega o verão e não sabem o que fazer. Os pais não querem que eles fiquem em casa o tempo todo sozinhos e (...) [deixam] que eles participem numa atividade que é útil e agradável ao mesmo tempo (...) alunos de verão. São os chamados alunos de férias, em que se pode fazer um misto: algum trabalho, muitos deles não têm problemas, outros têm.”</p> <p>“Diria que depois entre aqueles que têm claramente que se recuperar de coisas que não ficaram bem e usam esse tempo, que é excelente aliás, para recuperar versus aqueles que vêm para uma atividade, se calhar 80 não mas 70/20. 70 têm dificuldades e os outros 20 não [é um] complemento de uma atividade de ocupação do tempo livre.”</p> | |
| | D.2 - Horas por semana | D.2.1 - 2 a 4 horas | <p>“(...)há uns que têm uma modalidade livre que podem vir quando quiserem e ficam o tempo que quiserem, mas a linha orientadora será cada vez mais a um máximo de 3 vezes por semana, uma hora e meia(...).</p> | Frequência máxima de 3 vezes por semana, em sessões de 1h30 e com uma frequência |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | D.2.2 - 4 a 6 horas | <p>“(…)mas diria que em média 2 a 3 vezes por semana, sessões de uma hora e meia.”</p> <p>“(…)um aluno que tenha muitas dificuldades tem de vir 3 vezes por semana (...).Um aluno que não tenha dificuldades, se está como prevenção, está como um complemento, 2 vezes por semana é aceitável.”</p> <p>“(…) é preciso manter uma certa regularidade, uma certa persistência neste trabalho (...)coerente com a nossa filosofia.”</p> | mínima de 2 vezes por semana, em sessões com a mesma duração, apesar de existir a possibilidade de um aluno frequentar o centro livremente. |
| | | D.2.3 - Mais de 6 horas | | |
| | D.3 - Motivos para os alunos recorrerem às explicações | D.3.1 - Exames/ Acesso ensino superior | | |
| | | D.3.2 - Melhoria de notas | | |
| | | D.3.3 - Dificuldade/insucesso | <p>“Eu acho, infelizmente, que as procuram porque sentem dificuldade nas matérias, na aprendizagem(…)”</p> <p>“(…) procuram claramente, ainda maioritariamente, corrigir dificuldades que estão a ter no momento (...)”</p> <p>“(…) mas já se sente uma onda que começa a crescer em relação a pais que procuram para prevenção. Eu sei que ele tem algumas dificuldades, vamos lá construir. ou e sei que ele não tem dificuldades e isto é um complemento e faz-lhe bem, está bem ocupado em relação ao tempo e, portanto, já há muito este tipo (...)”</p> | <p>As razões pelas quais os alunos procuram as explicações são essencialmente três: (1) correção de dificuldades relacionadas com a matéria e com a aprendizagem da matemática, (2) prevenção dessas dificuldades e (3) ocupação do tempo livre.</p> |
| | | D.3.4 - Falta de motivação | | |
| | | D.3.5 - Imposição dos pais | | |
| | | D.3.6 - Desenvolvimento de competências | | |
| | | D.3.7 - Ocupação de tempos livres | | |
| | Vantagens | D.4.1 - Ensino mais individualizado | “Uma componente da nossa metodologia é os alunos | Autonomia = Melhoria |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| D.4 - Impacto das explicações no desempenho dos alunos | | D.4.2 - Mudança de atitude (autoestima, motivação, autonomia) | ganharem autonomia(...)Portanto o nosso compromisso é (...) que eles se sintam confortáveis com a matéria que estão a dar na escola” | competências, motivação, atitude |
| | | D.4.3 - Melhoria das competências e resultados escolares | | |
| | | D.4.4 - Método de estudo | | |
| | Desvantagens | D.4.5 - Económicas | | |
| | | D.4.6 - Sobreocupação de tempos livres | | |
| | | D.4.7 - Criação de dependência | | |
| | | D.4.8 - Desmotivação no ensino escolar | | |
| D.5 - Outras atividades oferecidas pelo centro | Frases ilustrativas “(…) durante o período de férias é muito natural nós complementarmos o trabalho que é feito nos planos de treino dos alunos, individualmente, com outras atividades. No fundo eles podem passar mais tempo nos nossos centros e, portanto, criamos um misto de educação e diversão e, portanto, é natural que nos períodos de interrupção e de pausas escolares, quer seja natal, páscoa ou no verão (...) as sessões são organizadas de uma forma ligeiramente distinta (...). Em primeiro lugar deixam de ser ao mês e passam a ser à semana, para (...) dar uma maior flexibilidade aos pais (...)de se encaixarem nas atividades que também programarem e nas suas férias(...) Cada aluno tem o seu dossiê de plano de treino individual e personalizado, depois fazemos todos uma pausa para o lanche e depois dinamizamos atividades. Desde o ensino do xadrez, origamis, experiências de ciências, competições em jogos de tabuleiro para reavivar esta competição e este convívio entre eles(...), claro que tudo dentro da lógica das ciências, dentro da lógica da matemática, portanto dinamiza-se, de facto, dessa forma.” | | | Nos períodos de férias/interrupções letivas, este centro oferece ainda um conjunto de outras atividades extracurriculares relacionadas com a matemática, como: xadrez, origamis, experiências de ciências e competições em jogos de tabuleiro |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|---|-----------------------|--|-------------|
| E - Opinião do diretor do centro L3 sobre a regulação da atividade das explicações | E.1 - Mercado das explicações | E.1.1 - Dificuldades | | |
| | | E.1.2 - Ameaças | “(...) a nossa concorrência alarga-se, alarga-se aos explicadores, aos centros de explicações tradicionais(...) concorrência direta (...).” “Temos uma que é desigual (...) os pais pagam IVA (...), isso é de facto, uma grande ameaça.” “Depois há sempre aquela concorrência que também não é direta, é indireta que existe com outras atividades de complemento curricular.” | |
| | | E.1.3 - Oportunidades | | |
| | E.2 - Conhecimento sobre normas estabelecidas pelo Estado para funcionamento desta atividade (S/ N) | | “Que eu, que eu conheça, não são nenhuma.” “Temos um vazio.” | |
| | E.3 - Conhecimento sobre associativismo de centros | | “Não, que eu conheça não, não há mas deveria haver...” | |
| | E.4 Normas estabelecidas pelo Estado | E.4.1 - Suficientes | | |
| | | E.4.2 - Insuficientes | | |
| | | E.4.3 - Excessivas | | |

Anexo 8 - Grelha entrevista diretor centro L4

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|--------------------------------|---|-------------|
| A- Perfil do diretor do centros de explicações L4 | A.1 - Duração da entrevista | | 1h06m | |
| | A.2- Idade | | “Tenho trinta e oito anos.” | |
| | A.3- Género | | Masculino | |
| | A.4 - Habilitação Académica | | “Eu sou licenciado em Psicologia.” | |
| | A.5 - Impacto da formação para a direção do centro | | “(…) E acabei por abdicar da consulta e focar-me na gestão. Sendo um negócio muito particular e, portanto, é da área de influência da minha formação de base, eu diria que é fundamental. Por dois aspetos: pelo próprio <i>metier</i> , pela própria noção que eu tenho daquilo que nós conseguimos fazer em termos de desenvolvimento de produtos e de qualidade de trabalho que oferecemos aos nossos clientes e, depois, é fundamental também conseguir por em ato as competências e as capacidades que eventualmente terei desenvolvido enquanto psicólogo, para lidar com todos os atores que se entrecruzam de alguma forma com este negócio.” “E diria que é fundamental e digo que é uma formação que ajudaria muito qualquer outra profissão.” | |
| | A.6 - Ocupação profissional | A.6.1 - Proprietário | “Sou proprietário, tenho 90%, o sócio que por acaso é a minha mulher.” | |
| | | A.6.2 – Diretor | “(…) E acabei por abdicar da consulta e focar-me na gestão” | |
| | | A.6.3 – Diretor/Explicador | | |
| | | A.6.4 - Outras atividades | | |
| | A.7 - Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%) | A.7.1 - Diretor | “E acabei por abdicar da consulta e focar-me na gestão.” | |
| | | A.7.2 - Explicador | “Não. Tendencialmente evito fazê-lo.” | |
| | A.8 -Se explicador | A.8.1 - Disciplinas lecionadas | | |
| | | A.8.2 - Anos lecionados | | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|------------------------------|--|--|-------------|
| B - Caracterização do centro de explicações L4 | B.1 - Dimensão | B.1.1 - Nº de alunos | “(…)este ano letivo de 2011/2012 aproximadamente trezentos alunos.” | |
| | | B.1.2 - Recursos humanos | | |
| | B.2 - Horário | B.2.1 - Período de funcionamento | | |
| | | B.2.2 - Horário semanal | “Das dez às vinte.” | |
| | B.3 - Motivo de abertura | B.3.1 - Atividade adicional | | |
| | | B.3.2 - Autoemprego | | |
| | | B.3.3 - Abertura de Centro próprio | | |
| | | B.3.4 - Oportunidade | “(…) nós começámos como um centro de psicologia. E nós quisemos desde o início ter escala, ganhar escala. A forma de o fazer foi começando a estabelecer parcerias com diversas entidades. Naturalmente a área de parcerias preferencial que nós desenvolvemos foram escolas, e foi nesse contacto direto com as escolas que nós nos apercebemos da realidade que está presente nas escolas portuguesas e das necessidades que efetivamente existem na escola portuguesa. Daí até começar a gerar em nós uma primeira ideia de que tínhamos que trabalhar esta ideia do desenvolvimento do sucesso escolar dos alunos foi eu diria um passo relativamente rápido. Portanto foi desta observação da realidade que surgiu em nós esta vontade de fazer, de fazer a [empresa].” | |
| | B.4 - Escolha da localização | B.4.1 - Junto às escolas | | |
| | | B.4.2 - Perto da área de residência dos alunos | | |

| | | | | |
|--|----------------------|---|--|--|
| | | B.4.3 - Área de residência do proprietário | | |
| | | B.4.4 - Outro motivo | <p>“Nós em Portugal, vão-me permitir que eu use a expressão, somos um bocadinho saloios ainda, portanto quem não está em Lisboa não é bom (...). As pessoas de Lisboa não se movimentam para ir fazer uma consulta, ou seja o que for, um exame para fora de Lisboa, os de fora de Lisboa vêm facilmente a Lisboa e andam 100 ou 200 km para fazer aqui uma sessão como temos casos. E portanto nós quisemos estar num sítio <i>premium</i> de Lisboa, porque nós não somos um produto barato. Barato do ponto de vista de se nos comparar com a concorrência nós cobramos acima daquilo que é o valor de mercado da concorrência e portanto nós posicionamo-nos em termos de mercado acima daquilo que é a média do mercado, portanto todo o nosso espaço toda a nossa identidade das nossas instalações teria que estar coerente com o tipo de serviço que oferecemos e com o posicionamento que temos e nessa perspetiva pareceu-nos que esta seria uma boa localização. Para isso, associado à ideia de que tem que se estar em Lisboa.”</p> | |
| | B.5 - Tipo de oferta | B.5.1 - Todos os níveis de ensino | <p>“Desde os alunos dos seis anos de idade, do primeiro ano de escolaridade, até ao décimo segundo ano.”</p> <p>“Do primeiro ano até ao décimo segundo.”</p> | |
| | | B.5.2 - Nível/disciplina para o qual se dirige principalmente | | |
| | | B.5.3 - Atividades oferecidas | <p>“(…) portanto nestas explicações [marca] nós fazemos efetivamente é trabalhar as competências dos alunos através de estimulação neuro cognitiva, neuro psicológica (...) Desde os alunos dos seis anos de idade, do primeiro ano de escolaridade, até ao décimo segundo ano, num total de vinte competências chave que nós identificámos(…)”</p> <p>“Paralelamente nós procuramos ensinar os alunos a estudar e a aprender portanto para além desta intervenção individual em termos das competências nós trabalhamos depois com eles em pequeno grupo naquilo que é fundamental em cada aluno e que em muitos se verifica que não está minimamente desenvolvido, eles não sabem se organizar, não sabem organizar o seu trabalho escolar, não sabem gerir o seu próprio tempo, portanto nós trabalhamos depois em pequeno grupo com eles métodos e hábitos de estudo, organizamos a vida deles do ponto de vista escolar, ajudamos a desenvolver essas capacidades de trabalho(…).”</p> | |

| | | | |
|----------------------------|------------------------------------|---|--|
| | | <p>“(…)o <i>atelier</i> de métodos e hábitos de estudo, <i>atelier</i> de matemática, leitura, os alunos com hiperatividade(…)”</p> <p>“Eu acrescentaria só as questões que vêm da nossa base de formação que é as consultas de psicologia.”</p> <p>“E consultas da terapia da fala.”</p> <p>“Pontualmente, nós podemos recorrer a um explicador para pontualmente dar algum <i>apport</i> específico para ele trabalhar aquele teste.”</p> | |
| | B.5.4 - Disciplinas oferecidas | | |
| B. 6 - Preços praticados | | <p>“Nós cobramos cento e oitenta euros por mês, mensalidade.”</p> <p>“Não cobramos por sessão, portanto estes cento e oitenta euros por mês incluem uma vez de acompanhamento individual por semana e uma vez em pequeno grupo por semana também. Portanto este é o nosso pacote base.”</p> <p>“o mais restrito eu diria que é os <i>ateliers</i> que acontecem uma vez por semana e custam oitenta e cinco euros, em grupo. O mais alargado depois depende das necessidades (...) mês (...)O mais alargado depende daquilo que forem as necessidades concretas dos alunos e pode ir depois desde três vezes por semana individualmente mais uma vez em grupo, aí já depende.”</p> | |
| B. 7 - Regulamento interno | | <p>“Em termos de regulamento não, temos um conjunto de procedimentos mas tem a ver com o <i>metier</i>, <i>metier</i> da própria [marca].”</p> | |
| B.8 - Tipo de modelo | B.8.1 - Exclusivamente explicações | | |
| | B.8.2 - Método alternativo | <p>“Tanto quanto eu sei e do universo de pessoas com quem me relaciono... não existe nada como [esta empresa]”</p> <p>“(…)nós começámos como um centro de psicologia e nós quisemos desde o início ter escala, ganhar escala.”</p> <p>“(…)nós evoluímos de um sítio que seria um consultório de psicologia(…)”</p> <p>“Nós não somos um centro de explicações típico, nós não trabalhamos com professores típicos que vêm dar umas lições aos nossos alunos para conseguirem recuperar a matéria. Nós fazemos um trabalho mais de fundo.”</p> <p>“Nós trabalhamos essencialmente do ponto de vista da pedo-ciência em termos de desenvolvimento de recursos capazes de estimular devidamente as competências que são mobilizadas para atingir aquilo que é os patamares devidos no contexto</p> | <p>Este não é um centro de explicações tradicionais</p> <p>Este centro utiliza uma conceção e metodologia próprios, que tiveram por base a atividade desenvolvida pelos proprietários num consultório de psicologia</p> <p>Neste centro, o objetivo principal é trabalhar com os</p> |
| | B.8.3 - Outro | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>escolar.”</p> <p>“O nosso objetivo é (...) estimular (...) cada uma das competências de base importantes para o sucesso escolar e ao longo dos períodos de intervenção (...) focar naquelas competências onde encontrámos um défice. E a partir daí começamos (...) a estimular, numa periodicidade, semanal essas competências nos alunos. Não somos um centro de explicações tradicional e dizia eu que encontrámos alguma dificuldade de comunicação deste produto no início, precisamente porque lhe estávamos a dar uma roupagem demasiado científica, coisa que as pessoas desconhecem, não compreendem e nem sequer buscam.”</p> <p>“Paralelamente nós procuramos ensinar os alunos a estudar e a aprender, portanto para além desta intervenção individual em termos das competências, nós trabalhamos depois com eles em pequeno grupo naquilo que é fundamental em cada aluno e que em muitos se verifica que não está minimamente desenvolvido, eles não se sabem organizar, não sabem organizar o seu trabalho escolar, não sabem gerir o seu próprio tempo, portanto nós trabalhamos depois em pequeno grupo com eles métodos e hábitos de estudo, organizamos a vida deles do ponto de vista escolar, ajudamos a desenvolver essas capacidades de trabalho(...).”</p> <p>“Uma sessão de uma hora individual, mais uma hora em pequeno grupo.”</p> <p>“(...)nós começamos sempre por fazer um diagnóstico inicial e com os resultados desse diagnóstico inicial nós podemos propor aos encarregados de educação este mesmo pacote base ou não uma outra solução mais alargada ou mais restrita. O mais, o mais estrito eu diria que é os <i>ateliers</i> que acontecem uma vez por semana e custam oitenta e cinco euros, em grupo. (...)O mais alargado depende daquilo que forem as necessidades concretas dos alunos e pode ir depois desde três vezes por semana individualmente mais uma vez em grupo.”</p> <p>“(...) todo o processo é tendencialmente desenvolvido nas escolas com quem temos parcerias, o que nos permite estar num local de aprendizagem por excelência, mantendo um relacionamento próximo com os professores, conhecer o aluno no seu próprio contexto escolar e trabalhá-lo diretamente lá. Eu diria que 80, 90% dos casos são acompanhamentos que nós fazemos diretamente nas escolas e os restantes 10% vêm aqui porque não temos ainda parceria com a escola, a escola deles.”</p> <p>“A escola pública não nos paga absolutamente nada, nós desenvolvemos uma forma de ser uma ligação exclusiva entre nós e o aluno ou a família, a família do aluno e com o benefício que damos à escola na mesma porque somos um parceiro que está a trabalhar aquele aluno em contexto escolar e em interligação e em intercomunicação com os professores.”</p> | <p>alunos um conjunto de 20 competências-chave, decisivas para o seu sucesso escolar, através da <i>estimulação</i> neuro-cognitiva e neuro-psicológica. Nesse sentido, para além da intervenção individual e do recurso a explicações tradicionais (casos de exceção), os alunos trabalham em grupo num conjunto de ateliês (métodos e hábitos de estudo; matemática; leitura; terapia da fala; hiperatividade) ou consultas de psicologia.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--------------|
| | | | <p>“Por exemplo todas as nossas avaliações, que nós fazemos com autorização dos pais podem entrar para o processo do aluno e depois a escola pode-se servir deles, por exemplo, para encaixar os alunos na educação especial, em caso de necessidade. Portanto há aqui uma dinâmica que beneficia todas as partes(...)</p> | |
| | B.9 - Anúncio dos serviços | B.9.1 - Publicidade B.9.2 - Boca-a-boca B.9.3 - Redes Sociais B.9.4 - Site internet | <p>“Nós temos privilegiado essencialmente o canal <i>web</i>, porque para o público-alvo que nós buscamos a internet funciona muito melhor. Tem um <i>return of investment</i> muito mais elevado do que qualquer outro, exceto eventualmente a televisão.”</p> <p>“(…) quando falamos da internet, falamos também da internet 2.0, não é, como se fala agora que é a questão dos <i>facebooks</i>, <i>linkedins</i> e por aí fora. Paralelamente a isto, temos também uma área comercial que se dedica a fazer a promoção da [marca] em entidades potencialmente parceiras e que vai fechando contratos de parceria diretamente nesses locais. Portanto temos uma presença física na rua na área comercial, temos uma presença virtual na internet e no facebook (...) estamos a reestruturar toda essa imagem do facebook, avançaremos também para os <i>twitters</i> e as outras versões das redes sociais, mas essencialmente são estas duas vertentes que nós trabalhamos, o <i>web marketing</i> e a ligação direta.”</p> | |
| | B.10 - Razões da escolha do centro pelos alunos (perceção diretores) | B.10.1 - Recomendação B.10.2 - Publicidade B.10.3 - Preços B.10.4 - Localização B.10.5 - Qualidade | <p>“Há a questão do boca a boca, e aí tem funcionado muito bem o caso dos alunos que nós acompanhamos que tiveram resultados cujos alunos ou pais desses mesmos alunos nos recomendam a um terceiro que venham cá, é essa parte tem funcionado francamente bem.”</p> <p>Um outro aspeto quando fazemos a nossa promoção web as pessoas não vêm à procura da [marca] em particular, vêm à procura de uma resposta para as necessidades dos seus filhos e vêm muitas vezes a pensar que a solução para os seus filhos será um centro de explicações ou as explicações tradicionais e na nossa primeira sessão que temos com os encarregados de educação explicamos devidamente o que é que nós somos e como é que nós trabalhamos, e portanto aí as pessoas são livres de optar ou por esta metodologia ou por uma outra mais tradicional. Regra geral as pessoas depois de cá estarem, de perceberem o conceito e de compreenderem as mais-valias que regra geral as pessoas continuam e não é necessariamente a questão do preço que faz as pessoas desistirem, portanto daquilo que é a nossa experiência.”</p> | recomendação |
| | B.11 - Oferta empresarial | B.11.1. Centro inserido numa rede de franchising (nacional/internacional) | <p>“Estamos a trabalhar também na adaptação para outros mercados (...).Mas estamos de facto a tentar alargar nesta lógica dos serviços/bens transacionáveis. Estamos a alargar, procurar adaptar isto para outros mercados, encontrando uma forma de mercado para poder tornar isto viável”</p> | |

| | | | | |
|--|--|----------------------|---|--|
| | | B.11.2 Negócio local | <p>“(…) o franchising ficou sempre na nossa cabeça, desde início, mas foi sempre uma coisa que é difícil, para nós, de fazer”.</p> <p>“Estar a ceder isto, que foi um trabalho de tanta dedicação, de tanto investimento de toda a ordem, mas essencialmente emocional, estar a ceder isto a um terceiro é um movimento que é (...) difícil”</p> <p>“Há vários contactos, mas ainda não fechámos contrato com nenhum”</p> <p>“Bastante reticentes, mas isto (...) também tem que ser um negócio e, portanto nessa perspectiva (...) ou avançamos nós com capitais próprios e com investimento direto em algumas zonas geográficas ou temos que ceder a outros que o façam....Portanto, estamos nessas condições.”</p> | |
|--|--|----------------------|---|--|

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|--|----------------------------------|--|-------------|
| C- Perfil dos explicadores do centro L4 | C.1 - Número de explicadores | | “Nós, ao contrário também de muitos centros de explicações nós temos um quadro de pessoal com contrato de trabalho que são neste momento dezasseis pessoas. E depois temos um grupo restrito de pessoas que prestam serviços nas áreas com que nós trabalhamos, no total andaremos à volta neste momento de vinte e cinco pessoas.” | 25 |
| | C. 2 - Regime contratual | C.2.1 - Tempo inteiro (%) | “(…) nós temos um quadro de pessoal com contrato de trabalho que são neste momento dezasseis pessoas.” “Os dezasseis não, salvo erro treze, catorze.” “Catorze.” | 14 |
| | | C.2.2 - Tempo parcial (%) | | |
| | C. 3 - Formação | | “(…) licenciadas, tendencialmente na área da psicologia, depois pode haver variados há variados psicólogos clínicos e psicólogos educacionais e também temos psicopedagogos. Temos terapeutas da fala para aquela área complementar, temos psicomotricistas, terapia ocupacional.” “(…) pessoas da área da psicologia clínica, educacional e psicopedagogia.” | |
| | C. 4 - Critérios para contratar explicadores | C.4.1 - Experiência profissional | Regra geral não é pela experiência. A habilitação é fundamental, mas não é pela experiência”. “Como eu dizia há pouco a habilitação de licenciatura, hoje em dia é mestrado não é, é fundamental mas de base. A partir daí somos nós que nos encarregamos de desenvolver as competências das pessoas e portanto a experiência muitas vezes não é uma coisa que nós valorizamos muito.” “Atentamos mais nas capacidades pessoais da | |
| | | C.4.2 - Formação académica | | |
| | | C.4.3 - Disponibilidade | | |
| | | C.4.4 - Outro | | |

| | | | | |
|--|-------------------------------|---------------------------------|--|--|
| | | | pessoa. Muitas vezes chegam até nós por recomendação de outros colegas e é por aí que regra geral nós recrutamos.” | |
| | C.5 - Metodologia de trabalho | C.5.1 - Direção do centro | Nós temos uma metodologia de intervenção base.” “Depois temos sessões de supervisão onde analisamos casos e trabalhamos com os técnicos em supervisão o porquê desta ou daquela decisão.” “Portanto existe uma base de trabalho que tem que ser adaptada e <i>tailorizada</i> ao próprio aluno mas depois queremos saber porque é que isto está a acontecer, queremos ter noção de facto que esse é o caminho para o aluno tem que haver este movimento.” “Todo o sistema vai gerando gráficos de desempenho e vai comparando com aquele que é o perfil inicial do aluno e vai registando constantemente as evoluções que ele vai tendo no seu perfil de, nas tais vinte competências bases.” | |
| | | C.5.2 - Autonomia do explicador | “Mas isso tem que fazer sentido ao aluno em concreto, temos que a adaptar ao contexto do aluno com quem estamos a trabalhar.” “Portanto os técnicos têm toda a liberdade para adaptar esta ideia de base aquilo que é o aluno em concreto com quem eles estão.” | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|---|-----------------------------|---|---|-------------|
| D- Opinião do diretor do centro L4 sobre o fenómeno das explicações | D.1 - Hábitos de frequência | D.1.1 - Todo o ano letivo | | |
| | | D.1.2 - Dias/ semanas anteriores aos exames | | |
| | | D.1.3 - Outros | “Isto é um negócio de alguma forma sazonal e por isso mesmo temos que | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | | <p>pensar em como lidar com essa sazonalidade esperada do mercado, há picos de procura que se prendem com a saída das notas escolares, nomeadamente primeiro período e segundo período e que são, início do ano letivo também alguns, já começam a haver encarregados de educação que começam a preparar os filhos logo no início do ano letivo, mas tendencialmente é algo que surge na sequência do final do primeiro período e durante o segundo período e essas são as datas chave de procura.”</p> | |
| | D.2 - Horas por semana | D.2.1 - 2 a 4 horas | | O modelo-base é constituído por 2 sessões semanais, individual e em pequeno grupo, respetivamente, de 1h cada. |
| | | D.2.2 - 4 a 6 horas | | |
| | | D.2.3 - Mais de 6 horas | | |
| | D.3 - Motivos para os alunos recorrerem às explicações | D.3.1 - Exames/ Acesso ensino superior | <p>Eu acho que aí vamos encontrar com certeza uma multiplicidade de razões. Uma delas necessariamente passa por a escola não prestar os devidos serviços que devia prestar, no sentido de melhorar todo o desempenho de todos os alunos e atentar no indivíduo e não no aluno.”</p> <p>“Portanto, a escola tendencialmente não tem uma resposta para estes alunos em particular para aqueles que estão abaixo dos desempenhos médios. Nessa perspetiva, os próprios encarregados de educação, os próprios pais ou os próprios alunos quando os alunos são um bocadinho mais velhinhos, buscam uma solução que lhes permita chegar aqueles patamares médios de desempenho, em foro escolar.” “(...) a <u>valorização daquilo que é o sucesso escolar</u>. Como é que a nossa sociedade valoriza isso e a <u>competição</u> que se gera entre alunos e encarregados de educação e <u>sobre os desempenhos</u> de cada um dos seus filhos ou do seu desempenho enquanto aluno comparativamente com outro colega que tenha e a <u>questão do acesso ao ensino superior</u> e o conseguir ir-me preparando para conseguir entrara num curso que me dê aquilo que chamamos um futuro risonho do ponto de vista profissional é também uma grande razão de procura de suporte no desenvolvimento das capacidades escolares.</p> | O entrevistado aponta uma multiplicidade de razões: melhorar o desempenho dos alunos, a valorização do sucesso escolar a questão do acesso ao ensino superior |
| | | D.3.2 - Melhoria de notas | | |
| | | D.3.3 - Dificuldade/insucesso | | |
| | | D.3.4 - Falta de motivação | | |
| | | D.3.5 - Imposição dos pais | | |
| | | D.3.6 - Desenvolvimento de competências | | |
| | | D.3.7 - Ocupação de tempos livres | | |

| | | | | | |
|--|--|--------------|---|---|--|
| | D.4 - Impacto das explicações no desempenho dos alunos | Vantagens | D.4.1 - Ensino mais individualizado | | |
| | | | D.4.2 - Mudança de atitude (autoestima, motivação, autonomia) | | |
| | | | D.4.3 - Melhoria das competências e resultados escolares | “100 por cento dos nossos alunos melhoram os resultados (...) escolares [porque] (...) melhoram as suas competências.” | |
| | | | D.4.4 - Método de estudo | | |
| | | Desvantagens | D.4.5 - Económicas | | |
| | | | D.4.6 - Sobreocupação de tempos livres | | |
| | | | D.4.7 - Criação de dependência | | |
| | | | D.4.8 - Desmotivação no ensino escolar | | |
| | D.5 - Outras atividades oferecidas pelo centro | | | | |

| Domínios | Categorias | Subcategorias | Frases ilustrativas | Inferências |
|--|---|-----------------------|---|-------------|
| E - Opinião do diretor do centro L4 sobre a regulação da atividade das explicações | E.1 - Mercado das explicações | E.1.1 - Dificuldades | | |
| | | E.1.2 - Ameaças | “(…) concorrência existe e para além da concorrência há uma informalidade muito grande nesta atividade, o que acontece os próprios professores são os primeiros a fazer as explicações em casa deles onde recebem alunos vários. E, portanto, esta informalidade é uma ameaça porque estamos a falar de uma área, de uma economia paralela que vai surgindo e que vai desabilitando quem está no mercado de uma forma legal e a pagar os seus impostos e todas as contribuições e todos os seus encargos que são fixos de facto. Portanto, a informalidade que surge nesta área é de facto uma ameaça e em tempos de crise ainda mais ameaça é (...)” | |
| | | E.1.3 - Oportunidades | | |
| | E.2 - Conhecimento sobre normas estabelecidas pelo Estado para funcionamento desta atividade (S/ N) | | “Ainda bem que assim é. Ainda bem que assim é porque acho que 99% das pessoas que estão nesta atividade estão de uma forma positiva, e de fato procuram organizar-se para o fazer de uma forma correta, adequada e ética e quando assim não é, é o próprio mercado que se deve encarregar de tomar as decisões de quem é que evolui na seleção natural ou quem é que fica para trás, portanto prefiro essa perspetiva mais liberal menos regulamentada e deixar funcionar o mercado.” “No meu caso, da forma como eu entendo as coisas, eu julgo que quanto menos Estado, menos regulamentação, melhor as coisas funcionam.” | |
| | E.3 - Conhecimento sobre associativismo de centros | | | |
| | E.4 Normas estabelecidas pelo Estado | E.4.1 - Suficientes | “Pois (...) Ainda bem que é assim” | |
| | | E.4.2 - Insuficientes | | |
| | | E.4.3 - Excessivas | | |

Anexo 9 - Grelha de análise dos sites oficiais das empresas na internet

Centros de explicações analisados

| Identificação | | | | Serviços oferecidos no centro | | | Serviços oferecidos fora do centro | | |
|---------------|----------------------------|-------------|---|---------------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------|------------------------------|
| Codificação | Ano de início da atividade | Franchising | Inserido rede nacional ou internacional/negócio local | Explicações | Apoio educativo suplementar | Outros serviços | Explicações presenciais | Explicações on-line | Outros serviços |
| L4 | 2011 | Ainda não | Negócio local | Do 1.º ao 12.º ano | Os alunos trabalham em grupo num conjunto de ateliês (métodos e hábitos de estudo; matemática; leitura; terapia da fala; hiperatividade) | Consultas de psicologia | Apoio ao domicílio | | |
| L2 | 2002 | Sim | Inserido numa rede nacional | Do 1.º ciclo ao ensino superior | O programa de coaching; “practice rooms”; “Oficina do 1.º Ciclo” | Serviço de psicologia e orientação escolar; programas psicopedagógicos; programa de férias | Explicações ao domicílio | | |
| L1 | 2005 | Não | Negócio local | Do 1.º ciclo ao ensino superior | Sala de estudo e estudo acompanhado | | | | |
| L3 | 2011 | Sim | Inserido numa rede internacional(início em Portugal 2005) | Do 1.º ao 12.º ano | Conceito relacionado com o coaching | Programa de férias escolares | | | Programa de férias escolares |